



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Raquel Carmo Fernandes

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalhos para Casa no 1º Ciclo do Ensino Básico – Sim ou Não?

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Raquel Leitão

Outubro de 2016

AGRADECIMENTOS

Existem percursos que são impossíveis de percorrer sozinhos. Este foi um deles, pois a concretização deste relatório só foi possível graças à colaboração e ao contributo, de forma direta ou indireta, de várias pessoas.

O meu primeiro agradecimento é dirigido aos meus pais, irmão, cunhada e família pelo apoio mostrado ao longo do meu crescimento enquanto estudante e pela motivação transmitida em todos os momentos.

Agradeço à Professora Doutora Raquel Leitão, minha orientadora, que permitiu a concretização deste relatório e que sempre demonstrou grande disponibilidade e empenho ao longo deste meu percurso, no qual sem esse apoio a concretização do mesmo não seria possível.

À Professora Manuela Reis, professora cooperante, o meu agradecimento pela disponibilidade e amizade revelada e pelo apoio prestado ao longo do meu relatório.

Às crianças, por todos os sorrisos e palavras de carinho que inundavam o meu coração todos os dias, fizeram com que cada segundo valesse apenas. Com elas aprendi e cresci bastante, pois, estas são capazes de ver o mundo como mais ninguém vê.

Não poderia deixar de agradecer aos meus amigos, em especial, à Ana Novo, Teodoro Freitas e António Pinto, pela cooperação e entre ajuda que sempre existiu entre nós. Por todos os momentos partilhados, pelas palavras de incentivo cada vez que se tornava difícil continuar, pela AMIZADE que será para a vida.

Por último, o meu obrigada aos assistentes operacionais e administrativos da ESE-IPVC, e da escola do 1º Ciclo, pela ajuda e pela preocupação mostrada durante este meu percurso.

RESUMO

Este relatório constitui o culminar da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Inclui um estudo de investigação desenvolvido em contexto escolar no âmbito da referida unidade curricular, envolvendo uma turma de 18 alunos do 2º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, na faixa etária dos 7-8 anos, bem como os respetivos encarregados de educação. A escolha do tema de investigação teve origem nas opiniões dos alunos em relação aos TPC – Trabalhos Para Casa, manifestadas espontaneamente ao longo da PES II através de verbalizações como “eu não quero trabalhos de casa porque fico sem tempo para brincar” ou “outra vez trabalhos de casa!”. Assim, e dada a falta de consenso em torno da necessidade dos TPC, do seu impacto nas aprendizagens dos alunos e na vida familiar, com destaque para o tempo disponível para brincar, considerou-se pertinente desenvolver um estudo com o objetivo principal de analisar as opiniões dos alunos e dos seus encarregados de educação sobre os TPC. Com base numa abordagem de natureza qualitativa e cariz descritivo, utilizou-se o questionário como método para a recolha de dados, aplicado quer aos alunos, quer aos seus encarregados de educação.

Os resultados do estudo revelaram que a maioria dos alunos aceita os TPC, mas estes dados auto-reportados apresentam-se discordantes das observações realizadas na PES II, indicativas de que os alunos veem os TPC com desagrado, pelo que é possível concluir que não terão respondido às questões de acordo com o seu verdadeiro pensamento e sentimento. A maioria dos pais auxilia os seus filhos na realização dos TPC, sobretudo como forma de os acompanharem durante o seu trajeto escolar. Sobressai a necessidade de mais estudos que clarifiquem o papel dos TPC nas aprendizagens dos alunos, contribuindo assim para melhorar as práticas educativas por parte dos professores.

Palavras-Chave: Trabalhos Para Casa, 1º Ciclo do Ensino Básico, Alunos, Encarregados de Educação

ABSTRACT

This report is the culmination of the curricular unit Supervised Teaching Practice II (PES II), part of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching at College of Education - Polytechnic Institute of Viana do Castelo. It includes a research study conducted in school setting as part of that curricular unit, involving a group of 18 students, aged 7 to 8 years, attending the 2nd grade of primary school, and their parents. The main reason for this research was the students' opinion about the after school homework, spontaneously manifested along the PES II through expressions such as "I do not want homework because I won't have time to play" or "homework again, no!". Thus, given the lack of consensus on the need for homework, its impact on student's learning and family life, especially in what concerns the time available to play, it was considered relevant to proceed with a study aimed to analyse students' and parents' opinions on homework. Based on a qualitative approach and a descriptive nature, questionnaires applied to both students and parents were used as method for data collection.

The results revealed that the majority of students accepts homework, however this self-reported data is not in agreement with what was observed on PES II, suggesting that the students don't like homework. Therefore, we might consider that they did not answer the questions according to their true thoughts and feelings. Most parents help their children with their homework, especially as a way to follow their school life. More research is needed to clarify the role of homework on students' learning, allowing teachers to improve their educational practices.

Keywords: Homework, Primary School Education, Children, Parents.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Composição do grupo por sexo	38
Gráfico 2 - Composição do grupo por idade.....	38
Gráfico 3 - Que tipo de TPC a tua professora te manda fazer?	39
Gráfico 4 - Que outros TPC gostavas que a tua professora te pedisse para fazeres?	40
Gráfico 5 - Aproximadamente quantos dias por semana levavas TPC?.....	41
Gráfico 6 - Achas que demoras muito tempo a fazer os TPC?	42
Gráfico 7 - Porquê?	43
Gráfico 8 - Alguém te ajuda a fazer os TPC?	43
Gráfico 9 - Quem?.....	44
Gráfico 10 - Em que altura do dia?	45
Gráfico 11 - Achas que consegues fazer os TPC bem e sozinho?	45
Gráfico 12 - Na tua opinião porque é que o professor te pede para realizares os TPC? ...	46
Gráfico 13 - Gostas de fazer os TPC?	47
Gráfico 14 - Porquê?	48
Gráfico 15 - A tua professora corrige os TPC?	49
Gráfico 16 - Quando Corrige os TPC na aula a professora explica-te os erros e ajuda-te a melhorar?	49
Gráfico 17 - Participas nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	50
Gráfico 18 - Tens tempos livres para fazer outras atividades?	51
Gráfico 19 - Quais?	51
Gráfico 20 - Quantos dias por semana?	52
Gráfico 21 - Habilitações literárias	53
Gráfico 22 – Género.....	54
Gráfico 23 - Composição do grupo por idade.....	54
Gráfico 24 - Na sua opinião, os TPC auxiliam a aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo?	55
Gráfico 25 - Porquê?	55
Gráfico 26 - A quantidade de TPC que o seu educando leva é muito elevada?.....	56
Gráfico 27 - Se respondeu “sim” diga porquê	56
Gráfico 28 - Aproximadamente quantos dias por semana o seu educando leva TPC?.....	57
Gráfico 29 - Quanto tempo aproximadamente o seu educando se dedica à realização dos TPC?	58
Gráfico 30 - Indique 2 ou 3 tipos de TPC que o seu educando leva com mais regularidade	59
Gráfico 31 - Auxilia o seu educando na resolução dos TPC?	60
Gráfico 32 - Porquê?	60
Gráfico 33 - Considera que a quantidade de TPC prejudica as atividades em família?	61
Gráfico 34 - Se respondeu sim, em que aspetos?	62

Gráfico 35 - Com a resolução dos TPC, o seu educando fica com pouco tempo disponível para atividade de lazer, criativas, desportivas e culturais?.....	62
Gráfico 36 - Na sua opinião apenas os alunos que fazem os TPC serão bons alunos?	63
Gráfico 37 - Concorda com os TPC?	64

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 - Efeitos positivos e negativos dos TPC segundo Cooper (2001).....	19
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Ciclo de Trabalho Semanal.....	3
Tabela 2- O que é que os pais fazem quando se envolvem nos trabalhos de casa das crianças?	23
Tabela 3 - Calendarização do Estudo.....	36
Tabela 4 - Verbalizações dos alunos.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS

TPC – Trabalhos Para Casa

Enc. Ed. – Encarregado de Educação

CEB – Ciclo de Ensino Básico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

AECs – Atividades de Enriquecimento Curricular

EB1 – Ensino Básico 1º Ciclo

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	iv
ÍNDICE DE QUADROS.....	v
ÍNDICE DE TABELAS	v
LISTA DE ABREVIATURAS.....	v
ORGANIZAÇÃO GERAL DO RELATÓRIO	1
PARTE I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada	2
1.1 Caracterização do contexto educativo	4
1.2 Caraterização da escola	6
1.3 Caraterização da turma	8
PARTE II – Trabalho de Investigação	9
2.1 Introdução	10
2.2 Revisão da Literatura	11
2.2.1 Trabalhos para Casa (TPC): Delimitação do Conceito	12
2.2.2 Os Trabalhos para Casa entre duas visões: a favor <i>versus</i> contra	15
2.2.3 Envolvimento dos Pais na realização dos TPC.....	20
2.2.4 Legislação relativa aos TPC.....	25
2.3 Metodologia	27
2.3.1 Delineamento do estudo.....	27
2.3.2 Participantes.....	29
2.3.3 Recolha de dados	29
2.3.4 Análise e interpretação dos dados.....	34
2.3.5 Triangulação de dados	35
2.3.6 Calendarização do estudo	36
2.4 Apresentação e análise dos dados	37
2.4.1 Análise dos questionários aplicados aos alunos	37
2.4.2 Análise dos questionários aplicados aos Encarregados de Educação.....	53
2.5 Considerações finais	65

Parte III - REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA SUPERVISIONADA (PESI e PESII).....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS	80
Anexo I - Autorização	80
Anexo II – Questionário realizado aos alunos	81
Anexo III – Inquérito realizado aos Encarregados de Educação	83

ORGANIZAÇÃO GERAL DO RELATÓRIO

O presente relatório inscreve-se no Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. O estudo de investigação que descreve resulta da articulação entre duas unidades curriculares, Métodos e Técnicas de Investigação em Educação II e Prática de Ensino Supervisionada II (PES II). Esta última unidade curricular proporcionou o contexto para o desenvolvimento do estudo, que por sua vez foi desenhado no âmbito da primeira.

Por forma a facilitar a descrição da referida articulação, o relatório apresenta-se organizado em três partes. Na primeira parte - Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada, faz-se uma breve caracterização da PES I, decorrida em contexto pré-escolar, e também da PES II, desenvolvida em contexto escolar com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

A segunda parte – Trabalho de Investigação, inicia com a revisão sucinta da literatura relevante para o estudo do tema, fazendo referência a aspetos legislativos que lhe estão associados, numa abordagem comparativa entre diversos países. Na metodologia são explicitadas as opções metodológicas adotadas para o presente estudo, incluindo a descrição do contexto onde decorreu a investigação e a caracterização do grupo de alunos participantes no estudo. Assim como os instrumentos de recolha de dados, os processos utilizados no tratamento dos mesmos, bem como a sua organização. Surge depois a apresentação e análise dos dados relativos às respostas das crianças, e respetivos pais, aos questionários aplicados. Finaliza-se com as conclusões e limitações do estudo, e ainda com algumas recomendações para investigações futuras.

Na terceira e última parte encontra-se uma reflexão global sobre todo o percurso da Prática de Ensino Supervisionada I e II, onde é retratada a experiência vivida em contexto pré-escolar e 1ºciclo, evidenciando as potencialidades e constrangimentos deste.

PARTE I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada está inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta unidade curricular está presente no segundo e terceiro semestre do referido curso (PES I e PES II), sendo que na PES I os alunos tiveram oportunidade de conhecer o contexto educativo do jardim-de-infância e na PES II o contexto educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico. Durante esta prática os mestrandos tiveram a oportunidade de planificar e implementar ações de intervenção, aplicando assim os seus conhecimentos ao nível de conteúdos específicos, didático e curricular das diferentes áreas de intervenção. Mediante uma perspetiva construtivista, de forma a adequar o ensino e o ambiente educativo às crianças do Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, os mestrandos foram orientados no sentido de responderem adequadamente aos problemas emergentes da prática, analisando, avaliando e refletindo sobre as suas ações, desenvolvidas de modo a perspetivar ações futuras.

A PES I e a PES II contemplaram três semanas de observação e doze semanas de regência, durante as quais todos os alunos tiveram que cumprir um ciclo de trabalho semanal (tabela 1).

Tabela 1 - Ciclo de Trabalho Semanal

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
Mostrar/ Discutir com o(a) professor(a) cooperante a planificação da próxima semana.	Receber feedback do (a) professor(a) cooperante.	Entregar a planificação aos professores supervisores da ESE até às 17h	Receber feedback dos professores supervisores relativamente às planificações. Entregar a reflexão escrita sobre as regências efetuadas. Refletir sobre as regências com o prof. Supervisor que acompanhou o par Pedagógico.		Entregar a versão final da planificação ao (à) professor (a cooperante. Colocar na plataforma a planificação completa para acesso de todos os professores supervisores até às 23:59h.

Ao longo desta prática, fomos desenvolvendo várias competências tais como a observar e analisar o contexto educativo de modo a planificar ações adequadas; desenvolver atitudes de análise, avaliação e reflexão crítica sobre as ações desenvolvidas; criar ambientes educativos centrados nas crianças, que contribuam para o desenvolvimento dos seus raciocínios, da sua capacidade de comunicar, discutir e argumentar criticamente, organizando experiências que potenciem a interação intra e inter grupos; desenvolver a interligação das diferentes áreas e domínios; responder aos problemas emergentes da prática integrando todas as crianças, diferenciando o processo de aprendizagem e encorajando a sua autoestima; desenvolver atitudes de análise, avaliação e reflexão crítica sobre as ações desenvolvidas de modo a perspetivar ações futuras.

O presente relatório está inserido na PES II, que iniciou a sete de outubro de dois mil e treze e terminou a vinte e nove de janeiro de dois mil e catorze, sendo que durante este período de tempo, na qualidade de professora estagiária, acompanhou-se um grupo de alunos (n=19) do 2º ano do 1º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os sete e oito anos.

1.1 Caracterização do contexto educativo

O Agrupamento de escolas onde esta unidade orgânica se insere, serve uma comunidade que escreveu a sua história na orla atlântica, imediatamente a norte da foz do Rio Lima. A Escola Básica do 1.º Ciclo pertence atualmente à União de Freguesias de Santa Maria Maior, Meadela e Monserrate, do concelho e distrito de Viana do Castelo.

Este concelho tem uma superfície de 316 km². É atravessado pelo rio Lima, delimitado a norte pelo concelho de Caminha, a sul pelos concelhos de Esposende e Barcelos, a leste por Ponte de Lima e a oeste pelo Oceano Atlântico.

O concelho de Viana do Castelo apresenta uma população com 88 725 residentes repartidos, atualmente, por 27 freguesias (como consequência da recente reorganização

administrativa.) Segundo os censos 2011, e ainda antes desta reorganização administrativa, a presente freguesia é constituída por 4948 residentes.

A escola encontra-se inserida numa área urbana, marcada por fenómenos de terciarização e de contra urbanização que têm resultado num decréscimo da taxa de variação da população residente (-13,9%). Esta população tem vindo a demonstrar preferência pelas áreas periféricas, que têm registado um aumento de variação populacional.

Relativamente ao envelhecimento populacional, estando esta freguesia inserida no distrito de Viana do Castelo verifica-se que o concelho apresenta uma taxa de envelhecimento próxima da região norte (113,3 idosos por cada 100 jovens).

Quanto aos indicadores da educação, verifica-se uma persistência de elevados valores de população com baixos níveis de instrução, ou seja, 73,6% dos indivíduos do concelho têm apenas o ensino básico, 12,7% sem nenhum nível de ensino, 34,8% com o primeiro ciclo, 15,2% com o segundo ciclo e 10,9% com o terceiro ciclo.

No que diz respeito à população ativa empregue por setores de atividade económica, esta reflete a mudança estrutural verificada nas sociedades contemporâneas, isto é, o setor terciário, sendo o mais importante, apresenta 44,5% da população empregue, seguido do setor secundário com 43,7% e do primário, com 11,8%. O facto de Viana do Castelo ser capital de distrito é, também, um fator-chave na distribuição da população empregue que se faz sentir. Os empregos ligados à administração pública, à educação e a prestação de serviços à comunidade representam, em conjunto, valores superiores ao peso do comércio por grosso e a retalho, que absorve 20,5% dos ativos no terciário. Acresce ainda que o emprego gerado na hotelaria e restauração tem também um peso significativo nesta distribuição (Censos, 2011).

1.2 Caraterização da escola

De acordo com o Projeto Educativo (PE) 2009/2013 do Agrupamento de Escolas a que este trabalho se refere, o número de alunos por turma encontra-se adequado às dimensões das instalações existentes. A escola onde decorreu a PES encontra-se dimensionada para abarcar 9 turmas, que têm sido difíceis de estabilizar nos últimos tempos devido ao excesso de procura. No que diz respeito a parâmetros de construção relativos às instalações da escola, que contam já com mais de 30 anos, verifica-se uma qualidade aceitável, denotando-se as intervenções regulares por parte da autarquia.

Relativamente a recursos humanos, a infraestrutura encontra-se dotada por pessoal docente e não docente. O corpo docente do Ensino Básico do 1ºCiclo (EB1) é maioritariamente constituído por professores dos quadros com largos anos de experiência profissional. O Projeto Educativo (PE) evidencia os bons níveis de assiduidade da comunidade docente e ainda reitera que as ausências pontuais que se verificam não têm impacto negativo na atividade pedagógica. Quanto ao pessoal não docente, a EB1 em causa é, de entre as EB1 que constituem o agrupamento, aquela que apresenta um rácio Auxiliar Ação Educativa (AAE)aluno mais elevado, cerca de 1/64.

A unidade orgânica palco da PES II é constituída por dois blocos, doravante designados por bloco A e bloco B. O bloco B (no qual a nossa sala estava inserida) é, passando a expressão, o bloco-central, abarcando: 1 sala de professores, 1 biblioteca, 1 ginásio (dentro deste: 2 casas de banho, 1 arrecadação para material desportivo), 1 cantina, 6 salas de aula (2.º, 3.º e 4.º anos), 1 arrecadação, 2 casa de banho e 1 sala de informática.

Já o Bloco A é constituído por 3 salas que atualmente abarcam as turmas do 1.º ano, 2 casas de banho e 2 arrecadações (1 equipada com material didático-pedagógico matemático). A escola ainda é constituída, como não poderia deixar de ser, por um recreio que recebe os alunos nos tempos de lazer.

No que concerne a recursos disponíveis nesta escola, destaca-se como referido anteriormente, a forte aposta em materiais didático-pedagógicos ao nível da educação

matemática, pois a escola está equipada com: 23 molduras do 10 (1 por cada aluno), ábacos horizontais, 6 caixas de material multibase, 4 baralhos de cartas do conhecido jogo: “SuperTMatik”, dominós e material cuisenaire.

No campo da informática, a escola está equipada com 1 sala de informática que possui 16 computadores; 9 computadores (1 por cada sala), 2 computadores (exclusivos na sala dos professores), 4 quadros interativos, 2 projetores e 1 fotocopidora. Relativamente a recursos desportivos, a escola está equipada com colchões, bancos suecos, arcos, bolas, patins, cordas, cones e mecos. Por fim, de ressaltar que cada sala reúne as condições favoráveis para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, comportando mesas e cadeiras, bem como um quadro de giz. Ainda acresce que a infraestrutura se encontra munida com material que permite os alunos trabalhar no âmbito da expressão plástica, designadamente: pincéis, tintas, cartolinas, papel celofane, missangas e, ainda, material ao nível da expressão dramática: fantocheiro.

Em termos de áreas funcionais e administrativas, estas estão organizadas de uma forma clássica: alunos; pessoal docente e não docente; contabilidade e gestão patrimonial; expediente; ação social escolar e tesouraria. Segundo o PE as estruturas de gestão funcionam de uma forma globalmente satisfatória e desenvolvem esforços para melhorar os níveis de articulação, existindo um espírito de colaboração e de ajuda mútua. Com o decorrer dos tempos, não se tem revelado fácil a gestão de grupos por vezes grandes e diferenciados, como é o caso de alguns departamentos curriculares e dos conselhos de docentes. Assim, tem havido uma necessidade de reforçar e consolidar as lideranças intermédias.

Para melhorar o funcionamento destes mecanismos tem sido realizada uma distribuição da componente não letiva de modo a contemplar a marcação de um tempo semanal coincidente para: coordenadores de departamento e coordenadores dos conselhos de docentes; diretores de turma por ano de escolaridade; e coordenadores de disciplina por departamento.

1.3 Caraterização da turma

A turma do 2º ano do 1º ciclo do ensino do ensino básico com a qual foi desenvolvida a PES integrava 19 alunos com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade: dez raparigas e nove rapazes.

Um dos alunos apresenta Necessidades Educativas Especiais (NEE), cumpre um plano educativo individual e é acompanhado num determinado período de horas por uma professora de Ensino Especial. Apesar de se encontrar no 2º ano de escolaridade, utilizava os manuais do 1º ano devido às suas persistentes dificuldades.

No geral, a turma era satisfatória, sem índice de reprovação, à exceção do aluno com NEE. A nível do português existiam três alunos com dificuldades na leitura, no entanto, e ao longo do ano, dois desses alunos conseguiram superar as suas dificuldades.

No que diz respeito à matemática, esta era apreciada pelos alunos principalmente quando se tratava de atividades que envolviam materiais didáticos. Determinados alunos apresentavam uma grande capacidade de raciocínio, utilizando várias estratégias e conseguindo expor e explicar aos seus colegas como chegavam ao resultado, tornando-se uma mais-valia para a turma.

A nível do estudo do meio, era uma turma que não apontava grandes dificuldades, e as encontradas eram frequentemente relacionadas com limitações na compreensão dos enunciados, ou seja, a nível do português.

Relativamente à expressão físico-motora, existia alunos que apresentavam algumas dificuldades a nível da sua coordenação motora. É de salientar que os alunos com mais “energia” em contexto de sala de aula, e ao contrário do que era de esperar apresentavam-se apreensivos e relutantes na realização das atividades.

A área de expressão plástica, apesar de existir um pouco de falta de criatividade, tornava-se um momento importante para os alunos, pois trabalhavam em conjunto e de uma forma menos informal, o que era apreciado pelos mesmos acabando por obter bons resultados.

PARTE II Trabalho de Investigação

2.1 Introdução

Apesar da vasta literatura relacionada com certos aspetos dos Trabalhos para Casa, permanece o reconhecimento da sua enorme complexidade e a falta de respostas conclusivas sobre a sua necessidade, o seu papel e a sua importância (Rudman, 2014).

Os Trabalhos Para Casa (TPC) são utilizados no nosso sistema educativo como forma de contribuir para o processo de aprendizagem das crianças, sobretudo para consolidar conhecimentos. Ou seja, como podemos observar no Currículo Nacional do Ensino Básico a criança tem que desenvolver várias competências gerais e específicas nas quatro áreas curriculares, e os TPC contribuirão para que a criança consolide essas aprendizagens. No entanto, será plausível considerar que o tempo que a criança gasta na realização dos TPC lhe pode retirar a possibilidade de brincar. Ora tal como se constata na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1959, criada pela ONU, a necessidade e importância do “brincar” durante a infância é inquestionável. Esta define no Princípio VII que “[a] criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.”

Antigamente, as crianças do 1º ciclo do ensino básico terminavam as aulas às 15 horas e 30 minutos e não tinham outro tipo de atividades na escola, permanecendo 6 horas e 30 minutos no recinto escolar. Atualmente, as aulas terminam às 16 horas e as crianças são encaminhadas para Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) com a duração de 1 hora terminando assim as aulas às 17 horas e 30 minutos (Leiria, 2004). Permanecem assim 8 horas e 30 minutos no recinto escolar uma vez que as aulas iniciam às 9 horas da manhã. Desta análise emergem várias questões:

1. Após tantas horas na escola, não se sentirão as crianças desmotivadas para a realização dos Trabalhos Para Casa?
2. Será que este tempo que poderia ser de convívio com amigos e familiares, atividades diversas e brincadeiras coletivas, se transforma num tempo de cansaço para as crianças e de desmotivação, pois acabam por ver esta atividade como uma obrigação, e sendo algo que os impede de brincar?

3. Será necessário existir trabalhos de casa?
4. Qual o intuito dos trabalhos de casa?
5. Os trabalhos de casa ajudam no rendimento dos alunos?
6. Qual é a opinião dos encarregados de Educação?
7. Qual a opinião dos alunos?
8. Quais são as teorias existentes à cerca deste assunto?

O presente estudo foi delineado com o intuito de dar resposta a algumas das questões supra indicadas. Na medida que decorreu integrado na Prática de Ensino Supervisionada (PES) do 1º ciclo do ensino básico permitiu a obtenção de dados que poderão contribuir para uma melhor compreensão da utilidade dos TPC e respetivo impacto na vida das crianças e das suas famílias. Para além da perspetiva das crianças em relação aos TPC, analisou-se também a opinião dos pais/encarregados de educação, por constituírem agentes fundamentais na educação e desenvolvimento dos seus filhos/educandos. Os participantes do estudo foram 19 alunos de uma turma de 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, a frequentar uma escola do concelho de Viana do Castelo, e os seus Encarregados de Educação.

2.2 Revisão da Literatura

TPC é a sigla de utilização mais frequente pela comunidade educativa no nosso país, e também pelos alunos e pelos professores do 1º ciclo da escola em estudo, para referir “Trabalhos Para Casa”, sendo que por esse motivo será também aqui usada.

Apesar dos TPC serem vistos e considerados, por um lado, como uma estratégia para melhorar as aprendizagens das crianças, são, e desde há muito, fonte de desentendimento entre a escola e as famílias, e ainda de opiniões contraditórias por parte de peritos (Cooper, Robinson & Patall, 2001). Efetivamente, pode considerar-se que em função do volume de trabalho extraescolar solicitado pelos professores, os TPC medeiam uma “invasão” da escola sobre o espaço familiar. Polémicas à parte, os TPC têm

uma forte e longa tradição escolar, sendo uma prática habitual da maioria das escolas portuguesas e de muitas outras por todo o mundo (Ifrazoglu & Hong, 2012).

A literatura indica que, em períodos de reforma dos sistemas educativos, os TPC assumem um papel cada vez mais predominante no dia-a-dia escolar, uma vez que tem vindo a aumentar a carga das tarefas prescritas aos alunos para realizarem fora do contexto de sala de aula. Apesar disso, os TPC são considerados por muitos professores algo indispensável para o sucesso da aprendizagem dos seus alunos e posterior melhoria da qualidade do seu processo educativo.

2.2.1 Trabalhos para Casa (TPC): Delimitação do Conceito

A exploração do tema *Trabalhos Para Casa (TPC)* pressupõe a análise prévia da definição precisa do conceito, pois frequentemente se constata interpretações diversas a ele associadas. Vejam-se, a título de exemplo, as definições dadas pelas crianças para brincarem com a sigla TPC (Araújo, 2006, p. 30)

“Trabalhos para carecas, trabalho para cábulas, trabalho para camelos, tortura para crianças, trabalho p’ra chatear...”

Os Trabalhos para Casa constituem os trabalhos prescritos na escola pelo professor, que devem ser realizados pelos alunos fora do ambiente escolar, num horário extra escola, geralmente em casa, sem a orientação direta do professor na sua execução (Rosário, Baldaque, Mourão, Nuñez, Gonzalez-Pienda, Valle & Joly, 2008). Correntemente designados no sistema de ensino português pela sigla T.P.C., são os deveres que os professores estabelecem para as crianças fazerem depois das aulas, assumindo na maior parte das vezes o papel de cópias de textos, cálculos e fichas (Araújo, 2009). Nas definições de “Trabalho Para Casa” apresentadas, verifica-se, como denominador comum, o facto de constituírem um conjunto de tarefas prescritas pelos professores aos seus alunos, que deverão ser realizadas fora do horário letivo.

Para Cooper *et al.*, (2001) os TPC constituem, tal como nas definições anteriores, tarefas prescritas aos alunos para efetuarem fora do ambiente escolar. No entanto, acrescenta que deve ser excluído deste conceito (a) o estudo supervisionado na escola, (b) os cursos de estudo em casa, por correspondência, por televisão, por áudio ou vídeo cassete, ou ainda pela Internet, e (c) atividades extracurriculares como desporto de equipa e clubes. Não deixa de ser curiosa a definição de Cooper no que diz respeito ao conceito *homework*, termo inglês equivalente a TPC, em que exclui o *guided in-school study*, algo muito próximo do nosso *Estudo Acompanhado*, utilizado como um espaço privilegiado de elaboração dos TPC dos alunos (Cooper cit. por Mourão, 2004, p.17).

Lyn Corno (2000), no seu artigo “*Looking at homework differently*”, define o TPC de uma forma atual mas também vanguardista, completa e abrangente. Em suas palavras:

... I propose that times are changing. Homework involves important social, cultural, and educative issues. A new conceptualization of homework is not just an academic task but one that infiltrates family and peer dynamics and the nature of teaching in community organizations as well as school. One unique role of homework in a modern era is to provide social communication and contact among peers, especially peers who live beyond the neighbourhood school, thereby increasing a sense of community. Moreover, self-regulatory processes are an important factor in doing homework that teachers and parents alike can monitor and address directly. Students develop as aptitude for future homework from the regularities of homework ongoing (Corno, 2000, p.529).¹

De facto esta definição de TPC congrega em si imensos elementos fundamentais para o sucesso. Em primeiro lugar a adequação do TPC, e em segundo lugar, a dificuldade das questões sociais, culturais e educativas que o TPC envolve. Em terceiro lugar, o assunto da tarefa, transpondo o mero cariz académico, infiltrando-se na dinâmica da família e da natureza do ensino, tanto nas organizações como nas escolas. O papel vanguardista e único do TPC, como união de comunicação social e promotor no da comunidade, a referência aos processos autorregulatórios, fator importantíssimo na hora

¹ ... proponho que os tempos estão a mudar. O TPC envolve importantes questões de carácter social, cultural e educativo. Uma nova conceptualização do TPC implica entendê-lo não apenas como uma mera atividade académica mas antes como algo que infiltra a família, a dinâmica de pares e a natureza do ensino quer em organizações comunitárias quer na escola. O papel ímpar do TPC numa era moderna é o de providenciar comunicação social e contacto entre os pares, especialmente aqueles que vivem para lá das cercanias da escola, aumentando assim o sentido de comunidade. Mais que tudo, ao fazer o TPC, os processos autorregulatórios são um importante fator que tanto os professores como os pais podem monitorizar e lidar diretamente. Os alunos desenvolvem aptidão para futuro TPC a partir das regularidades dos TPC que vão experienciando.

de fazer o TPC, que quer professores quer pais, podem supervisionar e atender diretamente. Por fim, a importância da utilização regular desta prática em curso, no sentido de através dela os alunos poderem aumentar as suas capacidades futuras. Esta conceptualização sugere que o TPC nada tem de simplista, pelo contrário, afigura-se como algo muito complexo “Homework is a complicated thing”² (Corno, 1996, p.27). Ainda para Hong e Milgram (2000, citado por Rosário et al., 2008) TPC é *“o processo que ocorre quando o aluno inicia, faz um esforço continuado, e completa em casa ou noutro contexto extra-escolar, as tarefas de aprendizagem que lhe foram prescritas na escola”*.

As definições do termo TPC, referidas na literatura, não apresentam diferenças notáveis, sendo assim muito poucas as *nuances* que as distinguem, ou seja, existe uma extrema consonância relativamente à sua definição. A maioria das definições são simples, pouco ou nada acrescentam de novo à noção que qualquer pessoa, até a menos atenta às questões escolares, tem do termo.

As definições anteriormente referidas explicitam um dos grandes objetivos do TPC, a extensão da prática das tarefas escolares, pressupondo assim que os TPC se devem basear na prática dos assuntos tratados nas aulas, alargando-se assim a outros ambientes. Importa ainda assinalar a perspetiva de que os TPC devem ser preparados e controlados, sendo que servirão para prolongar ou preparar o trabalho que é feito na escola, e deste modo, nos trabalhos para casa devem estar presentes três etapas: (1) a preparação dos TPC na aula, (2) a realização dos TPC fora da aula, e por fim, (3) um controlo dos TPC na aula (Perrenoud, 1995).

Independentemente destas questões mais práticas, numa abordagem mais profunda e abrangente aos vários aspetos inerentes aos TPC, e para melhor se compreender a sua complexidade, é crucial ter em conta o contexto cultural no qual os TPC são realmente realizados (Rudman, 2014). Em suma, e para finalizar, deixa-se aqui uma última formulação, como prova das inúmeras implicações envolvidas no TPC -

² O TPC é uma coisa complicada.

“Homework is a strategy that can be designed to motivate students, increase learning, involve families, and improve teaching” (Epstein, 2001, p.279).³

2.2.2 Os Trabalhos para Casa entre duas visões: a favor *versus* contra

Pais, professores/educadores e investigadores dividem-se quanto à importância dos Trabalhos Para Casa (TPC). O debate é antigo e as conclusões não são óbvias.

Para a criança ou para o adolescente, o trabalho escolar, com todas as atividades que lhe são inerentes, poderá considerar-se equivalente ao trabalho profissional de um adulto (Jean Laloup, 1982 citado por Araújo, 2006). Assim sendo, será plausível por em causa que para além do trabalho realizado na escola, seja exigido aos alunos uma carga adicional de trabalho para além desse contexto.

Eduardo Sá Carneiro, professor universitário e psicólogo, menciona na sua entrevista ao jornal Público na edição de 21 de novembro de 2004, que ao final do dia, à hora em que os trabalhos de casa são realizados, as crianças não estão nem física nem intelectualmente predispostas para o estudo. O referido Professor propõe que em vez de fazerem os TPC errados na hora errada, deveria ser dada a possibilidade de as crianças brincarem, uma vez que para o cérebro “metabolizar” melhor a matéria exige-se que no dia anterior tenham tido um final de dia tranquilo e de pleno bem-estar. Ainda de acordo com a entrevista citada, o Professor Eduardo Sá Carneiro afirma que não percebe como é que apesar de todo o conhecimento sobre neurobiologia, desenvolvimento infantil, e sobre os afetos, as escolas continuam a passar TPC iguais aos que eram feitos há 40 anos, e que esta prática, não tem, em pleno século XXI, razão para existir nos moldes em que é feita. Mais recentemente, ainda o mesmo professor, refere, em entrevista ao jornal de Leiria na edição de 29 de agosto de 2013, que com as aulas, atividades complementares, os trabalhos de casa e as explicações, as crianças chegam a dedicar 40 a 50 horas por semana ao estudo (Cruz, 2013). Nesta linha de ideia Araújo, salienta que em Portugal o Código Penal, no artº152º, criminaliza o excesso de atividade das crianças, e que todos os

³ O TPC é uma estratégia que pode ser desenhada para motivar os alunos, aumentar a aprendizagem, envolver as famílias e melhorar o ensino.

adultos que obriguem uma criança a estar muito tempo a fazer a mesma coisa são punidos por lei, já há cerca de 20 anos que se denuncia o excesso de trabalhos e os consequentes danos físicos, psicológicos e morais para com as crianças (Lopes, 2012). A mesma autora, já em entrevista ao jornal de leiria na edição de 29 de agosto de 2013 defende que os TPC, como conhecidos, deveriam ser “abolidos” para as crianças mais pequenas. Estudar é diferente dos conhecidos TPC e depende de cada criança, da sua curiosidade, da forma como vai aprendendo e das oportunidades que tem. Devido à importância que é dada aos TPC, a criança sente-se pressionada, provocando “*mal-estar*” e “*stress*” tanto nos alunos como professores e pais (Cruz, 2013). Esse cansaço e stresse é observável através do comportamento e por um conjunto de sintomas qualitativos e quantitativos, como por exemplo, o insucesso escolar (Abreu, 1996). Efetivamente, a problemática em torno desta questão já era foco de atenção na década de setenta, existindo referência de que os TPC eram copiados, esquecidos em casa ou perdidos no caminho para a escola, ou então, as crianças não os realizavam para terem tempo para brincar (Ginot, 1973).

Philippe Claus, Inspetor-geral da Educação Nacional francesa e autor de um livro sobre a eficácia dos TPC, argumenta que as crianças na primária e até nos 5º e 6º anos, não estão preparadas para fazer os trabalhos para casa sozinhas e que essa tarefa acaba por recair sobre os pais, que nem sempre têm disponibilidade para os ajudar, e essa realidade acaba por gerar desigualdades (Teixeira, 2012).

Os defensores dos TPC, por outro lado, consideram-nos uma forma de incutir hábitos de estudo e trabalho autónomo, além de ajudar a “cimentar” a matéria dada nas aulas e até consolidar a relação triangular da escola-família-aluno.

Like a three legged stool, homework requires a teacher to assign and provide feedback, a parent to monitor it and a student to do it. If one leg is weak, the stool may fall down. The role of the teacher in providing feedback – in reinforcing what has been done correctly and in re-teaching what has not - is the key to maximizing the positive impact of homework (Walberg & Paik, 2000, p.9)⁴

⁴ Tal como um banco de três pernas, o TPC exige um professor que o prescreva e providencie feedback, um pai/mãe que o monitorize e um aluno que o realize. Se uma das pernas fraqueja o banco pode partir-se. O

Os TPC são importantes para as crianças na medida em que permitem desenvolver a sua autonomia e capacidade de organização individual. Esta ideia é sustentada por Ginott (1973) que considera que a grandeza dos TPC baseia-se na experiência que eles dão à criança de trabalho para si própria. Noutra perspetiva, mas ainda como argumentação a favor, os TPC são reconhecidos como um indicador de sucesso, pois estudos efetuados a nível internacional, como o caso do *estudo PISA 2000*, comprovam, que países e escolas que prescrevem mais TPC correspondem, normalmente, a países e escolas com melhores níveis de rendimento académico (Pinho, 2013). Em concordância, da revisão de estudos publicados entre 1987 e 2003, verificou-se a existência de evidências consistentes de uma influência positiva dos TPC sobre o sucesso escolar (Cooper, Robinson & Patall, 2006).

A análise dos objetivos específicos dos TPC permite colocar a hipótese de uma eventual relação com o referido aspeto positivo, o sucesso escolar. Efetivamente, as sete funções descritas para os TPC assim o sugerem: (1) A prática, com o objetivo de incrementar a velocidade de trabalho e o apoio nas tarefas; (2) A participação, para incrementar o envolvimento dos alunos nas tarefas escolares; (3) O desenvolvimento pessoal, para fomentar o sentido de responsabilidade dos alunos e a coordenação temporal das tarefas; (4) A relação pais/alunos, para intensificar a comunicação entre pais e alunos e as suas perspetivas sobre a escola; (5) A orientação, como forma de promover diretivas administrativas sobre os TPC; (6) As relações públicas, para informar os pais sobre as atividades da escola; (7) O castigo, como meio de lembrar aos estudantes os seus deveres e comportamentos académicos (Rebelo & Correia, 1999).

Os TPC são considerados por muitos professores um dos instrumentos mais viáveis e mesmo indispensáveis para a promoção da qualidade da aprendizagem dos seus alunos e consequente melhoria da qualidade do seu sistema educativo (Teixeira, 2012). Na mesma linha de ideias, Jorge Ascensão, presidente da Confederação Nacional de Associação de Pais (Confap), entende que os TPC são o complemento do trabalho na

escola e uma forma de conferir se o aluno percebeu a matéria que foi dada nas aulas (Cruz, 2013).

Um dos aspetos importantes que pode ser encontrado na literatura, e que é abordado durante a formação de professores, é a criatividade na educação, e que os TPC permitem desenvolver essa criatividade. Ou seja, estas tarefas devem ser diversificadas, devem estimular a imaginação e o espírito criativo da criança, fomentando a originalidade e a criação de algo novo. Cada professor deve estimular e praticar a criatividade dos seus alunos em vez de os reprimir continuamente, em nome da disciplina e dos preconceitos. Esta preocupação já vem de há muitos anos mas só se começou a tornar mais visível recentemente. Particularmente, no âmbito da reforma curricular em Hong Kong, muitas escolas pretendem implementar projetos e práticas dos TPC novos, incorporando o uso da tecnologia da informação, assim como a aprendizagem de projetos e TPC interativos (Tam & Chan, 2011), motivando assim os alunos a realizarem os TPC por “gozo”, com o propósito de aprender e compreender, ou seja, envolver os alunos de uma maneira mais significativa, regulando a sua aprendizagem e consequentemente melhores notas (Katz, Kaplan & Buzukashvily, 2011).

De um modo geral, tanto professores, pais, alunos e investigadores, têm apontado uma lista de aspetos positivos e negativos em relação aos TPC. De uma forma mais indireta os TPC podem melhorar as competências de estudo dos alunos, melhorar as suas atitudes e ensinar-lhes que estudar não tem de ser necessariamente na escola e dentro do período letivo. Podem ser apontados ainda benefícios não académicos, como a estimulação do trabalho autónomo e a responsabilidade individual. Por último os TPC favorecem o envolvimento parental no processo escolar, fortalecendo o respeito e valorização da educação, permitindo também a expressão de atitudes positivas relativas ao aproveitamento dos educandos (Cooper e Valentine, 2001).

Segundo os autores supra indicados, os TPC têm efeitos positivos, mas também têm efeitos negativos. Pais e educadores defendem que atividades rotineiras que “gastam” demasiado tempo, como é o caso dos TPC, levam a que os alunos se cansem e percam o interesse. Em segundo lugar, os TPC reduzem o tempo ou impossibilitam as atividades de lazer e outras atividades de carácter comunitário, impedindo os alunos de

aprenderem novas coisas, académicas ou não académicas. Em terceiro lugar, o envolvimento parental pode revelar-se pura intrusão, uma vez que os pais podem confundir as crianças se as estratégias utilizadas para explicar as matérias forem diferentes das adotadas pelo professor. Em quarto lugar os TPC podem levar à aquisição de um carácter indesejado, promovido pela batota, seja pela cópia dos trabalhos feitos ou por uma ajuda exagerada dos TPC, que vai muito para além da tutoria. Por último é indicado como eventual efeito negativo dos TPC, o acentuar das desigualdades sociais existentes. Alunos oriundos de lares menos favorecidos terão provavelmente mais dificuldades em completar alguns tipos dos TPC comparativamente aos seus colegas oriundos de lares e famílias de estatuto socioeconómico mais elevado. Os alunos menos favorecidos poderão ter que ajudar as suas famílias em tarefas domésticas no campo ou atividades similares, ou ainda, não usufruir de um ambiente sossegado e adequado à realização dos TPC, assim como não possuir alguém com um nível de conhecimento superior ao dele. Este ponto pode tornar os TPC um promotor de desigualdades e não o desejável equalizador.

Por fim, e para uma melhor sistematização, no quadro nº 1 apresenta-se uma síntese dos efeitos positivos e negativos, associados aos TPC, tal como descritos por Cooper (2001).

Quadro nº 1 - Efeitos positivos e negativos dos TPC segundo Cooper (2001)

Efeitos positivos	Efeitos negativos
Aproveitamento e aprendizagem a curto prazo Melhor retenção do conhecimento factual Melhor compreensão Melhor pensamento crítico Melhor conceptualização Melhor processamento da informação Académicos a longo prazo Incentivo à aprendizagem em tempo de	Saturação Perda de interesse pelos conteúdos académicos Fadiga física e emocional Inibição do acesso a atividades de lazer comunitárias Interferência parental

lazer Promoção de atitude escolar positiva Melhores hábitos e competências de estudo Não académicos a longo prazo Maior autocontrolo Maior autodisciplina Melhor organização de tempo Maior questionamento Maior independência na resolução de problemas	Pressão para realizar e com bom desempenho Confusão de técnicas de instrução Batota Cópia dos trabalhos de casa por terceiros Ajuda excessiva para além da tutoria Agravamento do fosso entre “bons” e “maus” alunos
---	---

A análise comparativa entre as duas perspetivas descritas acima, a positiva e a negativa, contribui para a uma melhor compreensão da discordância de opiniões relativas aos vários aspetos inerentes aos TPC, bem como à sua complexidade.

2.2.3 Envolvimento dos Pais na realização dos TPC

A participação dos pais na vida escolar dos seus educandos é considerada importante, assim como o seu apoio na realização dos TPC, podendo até determinar em grande parte o sucesso do aluno (Pomerantz et al. (2007) citado em Katz, Kaplan & Buzukashvily, 2011).

Para além disso, estudos realizados em áreas distintas, como a matemática, as línguas estrangeiras, entre outras, evidenciam que os TPC tem efeitos positivos quando contam com o envolvimento dos pais, independentemente do seu nível socioeconómico ou cultural.

No entanto, as atitudes que os pais têm em relação ao apoio que prestam aos seus educandos, dependem do valor que estes dão à escola, sendo que, desta forma, as crianças poderão ser influenciadas pelo seu ambiente familiar quer no sentido de aumentar a sua predisposição para aprender, quer no sentido da sua desmotivação (Villas-Boas, 2000).

Os TPC constituem uma ferramenta poderosa para que os pais e adultos saibam o que a criança está a aprender, para que exista motivo para se falar de como está a correr a escola e dar a oportunidade aos professores de ouvirem a opinião dos pais sobre as aprendizagens dos seus educandos (Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel & Green, 2004). A atitude dos pais em relação aos TPC está diretamente relacionada com as atitudes positivas do aluno. Pais que se dedicam a ajudar os seus filhos nos TPC, por acharem agradável e valioso, manifestam pouco *stress* e emoções positivas, podendo assim, criar empatia com o seu filho e apoiar as suas necessidades. Quando os pais acreditam que vale a pena fazer os TPC para o seu próprio bem e não para satisfazer os requisitos da escola, passam essa lógica aos seus filhos (Assor et al., 2002 citado por Katz, Kaplan & Buzukashvily, 2011). O envolvimento dos pais fornece suporte para as necessidades psicológicas básicas dos seus educandos, ajuda na autonomia, competência e relacionamento, contribuindo para processos adaptativos que se manifestam em resultados desejáveis como o investimento de esforço e conquista. Para Pomerantz et al (2007) citado por Katz, Kaplan & Buzukashvily (2011) os pais devem acompanhar os seus educandos motivando-os, dando sempre um reforço positivo e nunca negativo.

Apesar da importância da ajuda dos pais na realização dos TPC, existem indícios de que muitos pais não se sentem competentes para ajudar os seus educandos nos TPC, mesmo na fase inicial, talvez por terem um nível educacional inferior ou limitações nos seus próprios conhecimentos. O papel da família em relação aos TPC pode tornar-se assim limitado, com os pais a evitarem a participação nos TPC, prejudicando a motivação da criança/aluno (Murray et al., 2006, citado por Katz, Kaplan & Buzukashvily, 2011).

A possibilidade de alguns pais não terem capacidades para ajudarem os seus filhos é um facto determinante, como referido anteriormente, mas que poderá ser colmatado, através de uma boa comunicação entre escola-pais e pais-escola. Devem ser os professores a colmatar as dificuldades que os pais sentem quando tentam auxiliar as crianças na resolução dos TPC. Os professores devem tentar perceber quais as dificuldades dos pais, como se desenvolve o estudo na casa de cada criança, qual o ambiente familiar e se este pode prejudicar a criança na vida escolar. Torna-se necessário, consequentemente, que sejam dadas aos pais instruções concretas quanto ao modo

como se espera que ajudem os seus filhos nos trabalhos para casa, para além dos professores se manifestarem disponíveis para qualquer esclarecimento (Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel & Green, 2004).

Para melhorar a comunicação bidirecional sobre os TPC, os professores podem falar com os pais sobre os seus objetivos mútuos para a aprendizagem da criança/aluno, incentivando os pais a fazerem comentários sobre o tipo de TPC, as áreas de dificuldades das crianças/alunos, e do tempo que é despendido nesta tarefa. Ao terem estas informações, os professores podem tornar os TPC mais “apetecíveis” para os alunos, pois, tal como afirmam Hong e Lee (2000, citado por Turanli, 2009), o grande problema dos TPC é que as necessidades e interesses dos alunos não são levados em conta e que mais de metade dos alunos não acreditam que os TPC sejam interessantes o suficiente para os motivar.

Para facilitar o envolvimento entre pais e professores Hoover-Dempsey (2001, citado por Walker et al., 2004) criou a seguinte a seguinte tabela mostrando como os pais se podem envolver nos TPC dos alunos e o que se espera.

Tabela 2- O que é que os pais fazem quando se envolvem nos trabalhos de casa das crianças?

1- Interação com a escola ou professores sobre os trabalhos de casa

- y Comunicam com o professor o desempenho, o progresso e os trabalhos de casa do aluno
- y Atendem às solicitações e sugestões da escola sobre os trabalhos de casa (ex. assumem tarefas, oferecem ajuda, participam no programa de intervenção dos trabalhos de casa)

2- Estabelecem estruturas físicas e psicológicas para o desempenho dos trabalhos de casa

- y Especificam tempos regulares para os trabalhos de casa, estabelecem estruturas para gestão de tempo
- y Articulam e reforçam expectativas, regras generalizadas para o comportamento dos trabalhos de casa
- y Ajudam o aluno nos horários, espaços e materiais para os trabalhos de casa
- y Estruturam os trabalhos de casa de acordo com a vida familiar; asseguram a disponibilidade parental para o apoio

3- Asseguram a vigilância do processo dos trabalhos de casa

- y Monitorizam, supervisionam e vigiam o processo dos trabalhos de casa
- y Estão atentos aos sinais de sucesso ou dificuldade do estudante relativas às tarefas e motivações

4- Dão resposta ao desempenho dos estudantes nos trabalhos de casa

- y Reforçam e salvaguardam os esforços dos estudantes nos trabalhos de casa, complexidade e correções
- y Reconhecem e oferecem apoio emocional ao estudante, habilidade e esforço
- y Fazem revisões, correções dos trabalhos de casa

5- Envolvimento com o estudante nos processos e tarefas dos trabalhos de casa

y Assistir, ajudar, explicar, “trabalhar com” ou “fazer” o trabalho de casa com o estudante

y Ensinar o estudante de forma direta, estruturada e convergente (ex. aprender os factos, obter respostas, treinar, praticar e memorizar)

y Ensinar o estudante a usar indiretamente, mais métodos informais (responder a questões, seguir a iniciativa do estudante)

6- Envolvimento em meta-estratégias desenvolvidas para criar uma adaptação entre o método, o conhecimento, capacidades e apetências do estudante

y Quebras as tarefas de aprendizagem em partes gerenciáveis

y Observar, compreender, “conduzir” ao nível do desenvolvimento do estudante

7- Envolvimento em processos interativos apoiando o conhecimento dos trabalhos de casa dos estudantes

y Modelar ou demonstrar adequados processos e estratégias de aprendizagens

y Discutir estratégias de soluções de problemas

y Ajudar os estudantes a compreender conceitos, procurara compreender

8- Envolvimento em meta-estratégias que ajudem os estudantes a encontrar processos que permitam alcançar conhecimentos

y Apoiar estudantes na autorregulação de competências, estratégias, responsabilidade pessoal para os processos e resultados dos trabalhos de casa

y Ajudar o estudante a organizar o seu ponto de vista sobre as suas decisões

y Encorajar o estudante a memorizar, focar a atenção

y Ensinar e encorajar o estudante a controlar as respostas emocionais aos trabalhos de casa.

Em suma pode constatar-se que é importante criar e fortalecer laços com as comunidades onde a escola está inserida e com as famílias. As escolas não podem excluir os pais que querem participar na educação dos seus filhos, pois estes têm, como referido

anteriormente, um papel muito importante na vida da criança. Este entrave pode ditar o sucesso das crianças.

2.2.4 Legislação relativa aos TPC

Atualmente em Portugal não existe legislação relativa aos TPC. É da autonomia do professor decidir mandar ou não TPC, bem como determinar o “volume” dessas tarefas. Desta forma podemos encontrar professores que se excedem e professores que o fazem com “conta, peso e medida”. Globalmente, e de acordo com a ODCE (2002), Portugal é o segundo país que dedica mais tempo para os TPC, com uma média semanal de 5 horas para estudantes de 15 anos.

Em vários países, dentro e fora da europa, foi criada legislação relativa aos TPC, visando a determinação de uma carga máxima de trabalho, ou até mesmo a sua proibição em certos níveis de ensino.

O jornal Público, na sua edição de 21 de novembro de 2004, dá a conhecer que na Bélgica, a ministra da educação tinha a intenção de colocar um fim aos TPC, tal como já tinha ocorrido em Flandres. Como alguns partidos e alguns pais não concordavam, a ministra retrocedeu chegando-se a um acordo. Desta forma ficou determinado que (1) aos alunos do 1º e 2º ano não deveriam ser prescritos TPC, (2) para os 3º e 4º anos, a lei estabeleceu um máximo de 20 minutos por dia, e (3) os alunos do 5º e 6º anos, poderiam despende de 30 minutos. Para os anos seguintes os TPC deveriam ter uma “duração razoável” para que existisse tempo para atividades de lazer. A Bélgica não é o único país da europa a impor limites ao tempo dedicado aos TPC. Efetivamente, outros países como Finlândia, Dinamarca, Luxemburgo, França e Grécia já o tinham feito. A cultura nórdica está organizada para que todos os alunos possam realizar os TPC nas escolas, fora do horário letivo, sendo as crianças acompanhadas por professores que as ajudam a esclarecer dúvidas que vão surgindo.

Ainda na edição supra indicada do jornal Público é descrito que em 2000, o pequeno distrito escolar de Piscataway, em New Jersey, EUA, foi notícia de capa de vários

jornais de todo o país por ter tomado a decisão de colocar um travão aos TPC. A medida foi aplaudida por alunos, professores, pais, vários distritos de New Jersey, e também por outros estados, que telefonavam para saber como poderiam convencer outras escolas e pais a adotar essa mesma medida. Tal facto não é acolhido da mesma forma em todos os países como é o caso de França, onde François Hollande, presidente francês, quis por fim aos TPC, por considerar que estes trabalhos deveriam ser realizados na escola e não em casa. Esta medida, originou uma grande polémica em França, pois os pais não concordavam com o fim dos TPC no 1ºCEB (Aurora Teixeira, 2012).

Curiosamente a medida, que gerou toda esta polémica neste país, está legalmente instituída em França, desde 1956, numa norma que previa “nenhum dever escrito, quer seja obrigatório ou facultativo, será exigido aos alunos fora da sala de aula”, que no entanto nunca foi aplicada. Esta medida teria o mesmo acolhimento em Portugal, pois segundo o Diário de Notícias na sua edição a 8 de junho de 2006, Maria de Lurdes Rodrigues, Ministra da Educação na altura, manifestou intenção de acabar com os TPC. Esta intenção surgiu aquando da criação de uma nova área de enriquecimento curricular, designada por Estudo Acompanhado no 1ºCEB, a funcionar no ano letivo 2006/2007. Este estudo acompanhado deveria ser utilizado para a realização dos TPC, transformando-os, segundo a referida Ministra em “trabalho individualizado nas escolas, com o apoio dos recursos lá existentes”.

Para Maria de Lurdes Rodrigues, os TPC são uma forma de “reprodução de desigualdades” pois nem todas as crianças têm os mesmos recursos ou apoio por parte dos pais. Para a Ministra da Educação, a área de Estudo Acompanhado seria um meio pelo qual a escola participaria na atenuação de desigualdades, fazendo com que as crianças progredissem sozinhas, mas acompanhados pelos professores. Apesar desta tentativa para acabar com os TPC, a verdade é que nada mudou. Tal não poderia estar mais de acordo com o novo relatório da OCDE (2014) publicado a 1 de dezembro de 2014, no qual se pode ler "Os trabalhos de casa podem, desta forma, ter a consequência indesejada de aumentar as desigualdades nos resultados escolares dos alunos com origem em contextos socioeconómicos diferentes" (OCDE, 2014, p.1). Segundo este relatório os alunos desfavorecidos podem não ter um lugar tranquilo para estudar em

casa, podem não ter o tempo necessário devido às responsabilidades familiares e profissionais, e os seus pais não se sentem capazes de os orientar, motivar e apoiar. O mesmo relatório compara também o tempo médio dedicado aos TPC de alunos mais favorecidos com os alunos desfavorecidos, chegando à conclusão que os primeiros dedicam cerca de uma hora a mais ao estudo (OCDE, 2014).

Pode-se concluir, assim, que existe um longo percurso a percorrer à procura de um ideal para este tema tão controverso, que são os TPC.

2.3 Metodologia

Neste capítulo descrevem-se as opções metodológicas seguidas no estudo e necessárias para a sustentação da investigação, incluindo os instrumentos utilizados para a recolha de dados.

“A investigação é por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”.

(Quivy & Compenhoudt, 1998, p.31)

2.3.1 Delineamento do estudo

A metodologia pode ser definida como um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica e podem considerar-se dois tipos de investigação, as investigações de carácter qualitativo que se preocupam mais com as descrições, com o contexto, com o indivíduo. As investigações de carácter quantitativo que têm como objetivo generalizar e obter resultados numéricos, dependendo diretamente do estudo de variáveis. Estas investigações estão respetivamente enquadradas por duas grandes teorias: a fenomenologia e o positivismo. O positivismo baseia-se principalmente em factos e fenómenos observáveis, suscetíveis de serem mensuráveis, enquanto a fenomenologia está principalmente interessada na descrição e classificação do fenómeno (Vale, 2004).

Apesar do presente relatório utilizar técnicas de investigação qualitativa e quantitativa, entendemos que esta é uma investigação essencialmente qualitativa. A investigação qualitativa não pretende abstrações universais, mas sim concretas e específicas provenientes do estudo (Martins, 1996). Constatou-se ainda, que no campo das Ciências da Educação, no qual se inscreve a formação de professores, realizam-se cada vez mais estudos qualitativos onde se dá ênfase à descrição dos acontecimentos, em detrimento de uma quantificação.

É importante na investigação qualitativa saber que é necessário algumas vezes contar e saber quando devemos ou não utilizar frequências. Assim sendo,

“existem três razões para recorrermos aos números: permitem ver rapidamente o que temos num grande grupo de dados; possibilitam verificar um palpite ou uma hipótese e protegermo-nos do enviesamento, são mais económicos e manipuláveis do que palavras; deixando ver a tendência geral dos dados mais fácil e rapidamente olhando para as distribuições (Vale, 2004, p14).”

Na investigação qualitativa podemos encontrar 4 características, a seguir descritas: (1) O investigador é o instrumento principal e a fonte direta dos dados e o ambiente natural; (2) A investigação qualitativa é descritiva; (3) O processo na investigação qualitativa é mais importante que os resultados; (4) Os investigadores tentam analisar os dados de forma indutiva e o significado é muito importante numa investigação qualitativa. A investigação qualitativa é descritiva, devendo ser rigorosa e resultar direta e obrigatoriamente dos dados recolhidos. Na investigação qualitativa o investigador, na qualidade de observador do que quer investigar, é o principal elemento de recolha de dados, privilegiando o conteúdo do material recolhido como fonte direta dos dados. Em suma neste tipo de investigação privilegiam-se as seguintes técnicas de recolha de dados: observação do sujeito, entrevistas, notas de campo, consultas bibliográficas, consulta de documentos históricos e jornalísticos (Bogdan & Biklen, 1994).

No seu procedimento um investigador analisa as notas registadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, tentando respeitar o máximo possível, a forma segundo a qual foram registados ou transcritos (Carmo & Ferreira, 1998).

2.3.2 Participantes

Este estudo envolveu duas turmas do 2º ano de escolaridade. Uma primeira turma onde foram escolhidos 9 alunos aleatoriamente para testarem os inquéritos, e uma segunda turma, já caracterizada anteriormente, onde foram aplicados os questionários testados. Após preenchimento dos questionários por parte dos alunos foi solicitado também aos seus pais o preenchimento de um questionário com algumas questões em comum.

2.3.3 Recolha de dados

“O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base de análise”. Tudo que os investigadores vão registando ativamente, como entrevistas, diários de bordo e observações participantes, são os dados em bruto necessários para a sustentação da investigação. Estes também podem incluir material que outros investigadores criaram, podendo ser encontrados sob a forma de jornais, fotografias e documentos oficiais. Estes dados são a prova de tudo que vimos a tirar conclusões, “servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada (Bogdan & Biklen, 1994, p.149).

No presente estudo foram utilizadas uma variedade de fontes de dados que se apresentam de seguida.

2.3.3.1 A observação participante

A observação pode ser utilizada na pesquisa conjugada com outras técnicas ou de forma exclusiva. Um dos grandes problemas da observação é que a presença do

pesquisador pode alterar o comportamento/attitudes dos observadores, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis (Vale, 2004). Contudo conscientes desta limitação tentou-se criar um clima positivo entre alunos-investigado-professor cooperante que no nosso ver foi alcançado. O relacionamento do investigador com o professor cooperante e com um conjunto de outros professores foi uma mais-valia, ajudando-nos a formar opiniões de diversos pontos de vista. Estas foram recolhidas através de diálogos obtidos em diversas ocasiões fora do período letivo, no sentido de recolher dados/opiniões dos alunos e professores para assim formar uma opinião mais completa a respeito do tema em análise.

Para que a observação não fosse alterada pela nossa presença, fomos apresentados apenas como professores estagiários e o nosso objeto de estudo apenas foi revelado com a entrega dos inquéritos por questionário, última fase do estudo em que os registos da observação já tinham sido concluídos.

Uma vez que nos encontramos inseridos no contexto, trata-se de uma investigação participante, onde o próprio investigador é o instrumento principal de observação, ou seja, o investigador pode compreender o mundo social do interior. A observação participante pode assumir um papel mais ativo ou passivo conforme o envolvimento do observador no que diz respeito aos acontecimentos e aos pontos de vista. No que concerne à forma ativa, os registos devem ser efetuados após a observação, já a passiva pode registar-se durante esse período (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005).

Esta observação tem como objetivo a recolha de dados sobre ações, opiniões ou perspetivas ao qual um observador exterior não teria acesso. Deste modo, a observação participante trata-se de uma técnica de investigação qualitativa. Para alguns autores a observação não é apenas uma técnica de recolha de dados, mas é mesmo vista como uma metodologia de investigação, que permite ao investigador envolver-se nos acontecimentos com uma grande proximidade em relação às pessoas, dando-lhe a oportunidade de criar conversas casuais ou entrevistas informais, fornecendo dados complementares aos que resultam da observação naturalista (Vale, 2004).

Uma vez que o investigador/observador está envolvido nos acontecimentos e os regista após eles terem tido lugar, este estudo tem por parte do investigador uma observação participante ativa. Através da observação participante podemos fazer recolha de dados através de dois tipos de registos, os registos nas “notas de campo” que são do tipo da descrição narrativa e através do “diário de bordo” em que o investigador regista o que foi observado fazendo apelo à sua própria subjetividade. Estes revelam-se instrumentos privilegiados para o registo de dados recolhidos durante algumas sessões de intervenção pedagógica, relativos ao seu desenvolvimento, reações, comportamentos inesperados dos sujeitos de estudo ou acontecimentos significativos, que possibilitarão e facilitarão a análise e avaliação desses mesmos dados, ou do projeto em si (Bell, 1993).

2.3.3.2 Os diários de bordo

O diário de bordo é um instrumento em que o investigador vai registando as suas notas retiradas das suas observações no campo. Este instrumento serve para anotar todo o percurso da investigação, escrevendo situações em concreto, citações/conversas, expectativas e necessidades. Essas notas que emergem, são o relato escrito de tudo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. Para além de ser uma fonte importante de dados, este pode acompanhar o desenvolvimento do estudo. Através do diário de bordo pode-se acompanhar o desenvolvimento do projeto, observar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e tornar consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Este instrumento, segundo Evertson & Green citado por Lessard-Hébert et al (2005) trata-se de um sistema narrativo. Os sistemas narrativos baseiam-se na elaboração de um registo escrito de dados, utilizando uma linguagem corrente do quotidiano. Este registo pode ser efetuado no momento em que o acontecimento ocorre ou no desenrolar de um conjunto de acontecimentos que decorreram num período de tempo. O diário de bordo representa assim uma fonte de dados e um apoio fundamental para acompanhar o desenvolvimento do estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

No presente estudo os dados recolhidos por meio de diários de bordo servem como apoio, ajudando sustentar os dados provenientes do inquérito por questionário.

2.33.3 Inquérito por questionário

O questionário é um instrumento de recolha de dados constituído por um conjunto mais ao menos amplo de perguntas e questões que se consideram significativas de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar (Hoz, 1985). Já na opinião de Tukman (2005), o questionário é um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre determinado fenómeno, consistindo em formular questões às pessoas, que de alguma forma, estão envolvidas ou relacionadas no fenómeno. Pode-se então definir questionário como uma técnica de investigação que permite recolher dados de uma forma direta, utilizando questões organizadas, seguindo uma determinada ordem imposta pelo investigador.

Os questionários são muitas vezes utilizados pela sua facilidade em interrogar um elevado número de pessoas, num curto espaço de tempo. O recurso aos mesmos foi necessário como complemento e validação de uma observação participante, pois observar um comportamento pode, muitas vezes, não ser o suficiente. Os questionários podem ser de natureza social, económica, familiar, profissional, relativo às suas opiniões, atitudes, interesses e comportamentos de um conjunto de indivíduos (Quivy & Campenhoudt, 2003). Estes também são muitas vezes utilizados em investigação por serem de fácil administração, proporcionando respostas diretas sobre o objeto em estudo/análise, quer fatuais quer de atitudes, permitindo a análise/classificação de respostas sem esforço (Vale, 2004).

Os questionários apresentam vantagens e desvantagens para o investigador. No que diz respeito às vantagens, o inquérito torna-se uma forma eficaz para a recolha de dados. Através dos questionários poderão ser recolhidas diversas informações sobre os mesmos indivíduos. Quanto às desvantagens, o inquérito depende sempre da motivação, honestidade e capacidade de resposta dos inquiridos. Um inquérito, para que seja eficiente, deverá apresentar questões claras e objetivas não criando qualquer tipo de

dúvidas, devendo ser construído de acordo com o tipo de população que se vai investigar. Todos os questionários podem ser elaborados contendo questões de resposta aberta ou fechada, e a fase de elaboração do mesmo é de extrema importância para a sua validade e fiabilidade dos resultados.

Quando é elaborado um questionário deve-se ter em conta as seguintes interrogações: (1) Todas as questões são compreendidas, são compreendidas da mesma forma por todos e da forma prevista pelo investigador? (2) Algumas questões não serão muito difíceis? (3) As listas de respostas propostas às questões fechadas cobrem todas as respostas possíveis? (4) Todas as respostas são aceites pelas pessoas? Não há nenhuma que provoque muitas recusas inutilizáveis? (5) A ordem das questões é aceitável? (6) Não há demasiada rutura, isto é, passagem inesperada e sem motivo de um assunto para o outro? (7) Algumas questões não poderão influenciar as respostas às questões seguintes? (8) Não haverá questões inúteis, seja porque faltarão informações complementares para a interpretação das suas respostas, quer porque a quase totalidade das pessoas dará a mesma resposta? (9) E por último como é que as pessoas reagem ao conjunto do questionário? Não o consideram muito longo, aborrecido, difícil, indireto, parcial?

A ordenação das questões, a preparação dos itens e a escolha do modo de responder são os principais pontos de reflexão na preparação de um teste ou questionário. O questionário só deve ser elaborado depois da escolha do tema a investigar, assim como, ter também os seus objetivos definidos e as perguntas que se pretendem realizar. Por outro lado também se deve ter em conta a estrutura interna, tendo uma boa ordenação de questões, e não muito extenso para evitar o desinteresse do inquirido, contendo apenas as questões fundamentais à elaboração/obtenção dos dados necessários para levar a bom porto a investigação. Desta forma, o questionário surge, nesta investigação, como um instrumento que nos ajudará a retirar e a ter melhor conhecimento das opiniões e referências dos indivíduos em estudo, permitindo-nos tirar conclusões, com algum grau de objetividade, reforçando a validade desta investigação (Sousa, 2005).

Para validar os questionários foi necessário testá-los numa turma-piloto, da mesma faixa etária, confirmando se respondiam efetivamente aos problemas colocados por nós. Desta forma foi possível constatar a relevância das questões, a sua clareza, adequação da linguagem, a sequência das questões e a extensão/tempo da aplicação do questionário. Este procedimento demonstrou-se ser uma mais-valia, uma vez que ajudou a perceber se todas as questões foram entendidas da mesma forma, se a linguagem era clara e acessível, e se o tempo dispensado era o suficiente. Após este procedimento, procedeu-se à sua aplicação aos indivíduos em estudo.

Porém, para se poder aplicar os questionários aos alunos, foi necessário a elaboração da nossa parte de um pedido de autorização (Anexo I) aos Encarregados de Educação, para que tanto os Enc. Ed., como os seus educandos, pudessem responder a um questionário, explicando qual o seu objetivo, e garantindo o anonimato dos participantes e confidencialidade dos dados recolhidos.

2.3.4 Análise e interpretação dos dados

Este estudo, como foi referido anteriormente, é essencialmente de cariz qualitativo, adquirindo uma componente quantitativa no que diz respeito à análise dos questionários aplicados aos indivíduos do estudo. Contudo, apesar de ser um questionário, onde maioritariamente o que estamos a fazer é contabilizar dados, o que se pretende é dar significado a essa quantificação. Para além disso, foram incluídas várias questões abertas, que permitirão analisar os dados em toda a sua riqueza, revelando elementos de compreensão. Assim sendo, deverá facilitar-se a concretização dos objetivos previamente estipulados para esta investigação.

Para a análise e discussão dos dados recolhido dos questionários procedeu-se à codificação das respostas. Em alguns casos de resposta aberta foi possível criar critérios, podendo assim, apresentar as mesmas em gráficos, nos casos em que tal não eram exequível a sua análise será apenas descritiva.

As respostas dadas pelos alunos foram organizadas e analisadas através de gráficos, atendendo sobretudo à sua dimensão qualitativa, ainda que expressa de forma numérica.

Para o tratamento dos dados, foi necessário recorrer a um programa informático. O programa escolhido para a análise e apresentação dos dados foi o Microsoft Office Excel 2010, uma vez que é um programa à qual já estamos familiarizados e que faz parte de qualquer computador, tornando-se assim mais fácil e prático.

2.3.5 Triangulação de dados

“As proezas de construções realistas hipoteticamente úteis numa ciência exigem métodos múltiplos focalizados no diagnóstico da mesma construção a partir de pontos de observação independentes através de uma espécie de triangulação” (Campbell & Fiske, 1959, citado por Stake, 2009, p.127).

A triangulação de dados surge na investigação qualitativa como meio para aumentar a validade interna e reforçar a credibilidade dos resultados da investigação, cruzando dados. Dexter (1970, citado por Stake, 2009) alega que nenhuma investigação deve ser feita a partir de uma única fonte, defendendo o princípio denominado como triangulação, que implica a recolha de informação “from a diverse range of individuals and settings, using a variety of methods”, reduzindo o risco das conclusões transparecerem as limitações da técnica utilizada.

Existem quatro tipos de triangulação caracterizados e identificados na qual se passa a citar (1) Triangulação de dados (uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo); (2) Triangulação de investigadores (implicação de vários investigadores ou avaliadores); (3) Triangulação da teoria (utilização de várias perspetivas para interpretar os mesmos dados); e a Triangulação metodológica (serve-se de diferentes métodos para estudar um determinado problema).

Ao longo desta investigação, foi sendo realizada uma triangulação de dados de fontes diferenciadas para que fosse sustentando assim a validade interna do presente relatório.

2.3.6 Calendarização do estudo

Tabela 3 - Calendarização do Estudo

Datas	Fases do estudo	Procedimento
7 de outubro a 21 de outubro de 2013	Observação Inicial	Observação do contexto escolar. Primeiro contato com os alunos e a sala de aula. Observação da lecionação das aulas da professora titular.
28 de outubro a 25 de novembro de 2013	Preparação do estudo e observação. Regência.	Implementações. Observação da regência da colega de estágio. Definição do problema e escolha do tema de investigação. Seleção dos instrumentos utilizados para o estudo.
2 de dezembro de 2013 a 27 de janeiro de 2014	Regências. Observação.	Observações das sessões. Recolha de dados
25 de abril a 30 de novembro	Relatório	Redação do relatório final.

Datas	Fases do estudo	Procedimento
2 de dezembro a 18 de dezembro de 2013	Preparação do Projeto	Pedido de autorização a uma turma do mesmo nível de ensino para testar os inquéritos. Primeira implementação dos inquéritos
6 a 22 de janeiro de 2014		Pedido de autorização aos encarregados de educação para o preenchimento de um inquérito.
27 a 29 de janeiro de 2014		Implementação dos inquéritos
3 de fevereiro a 25 de abril		Entrega e recolha dos inquéritos preenchidos pelos encarregados de educação.

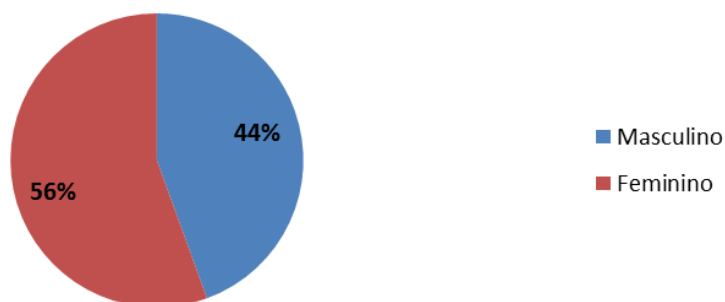
2.4 Apresentação e análise dos dados

Neste tópico do estudo são apresentados os resultados obtidos a partir da aplicação de dois questionários (Encarregados de Educação e alunos), e a respetiva discussão. Como referido anteriormente, estes resultados dizem respeito a uma amostra de 18 alunos e 15 encarregados de educação.

2.4.1 Análise dos questionários aplicados aos alunos

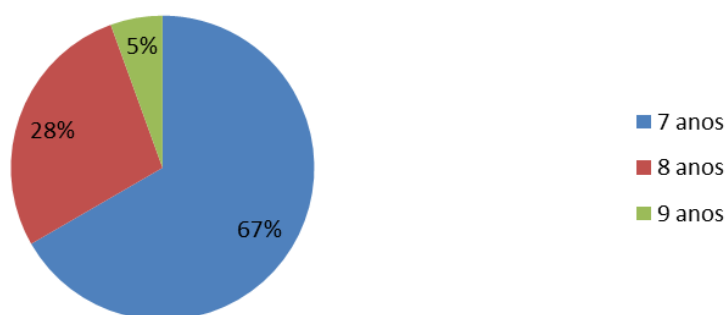
Nos gráficos que a seguir se apresentam (Gráfico 1 e 2) descreve-se a distribuição dos alunos por sexo e por idade.

Gráfico 1 - Composição do grupo por sexo



Como referido anteriormente a turma é constituída por 10 alunos do sexo feminino (56%) e 8 alunos do sexo masculino (44%).

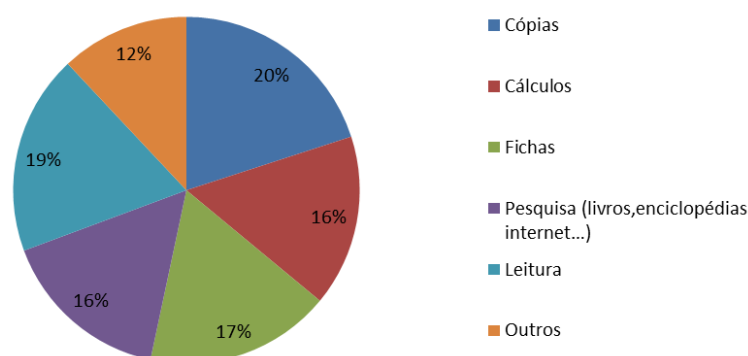
Gráfico 2 - Composição do grupo por idade



Relativamente à faixa etária da turma, 12 dos alunos (67%) possui 7 anos de idade, 5 alunos (28%) com 8 anos de idade e ainda 1 aluno (5%) com 9 anos de idade, repetente e com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Os gráficos seguintes (gráfico 3 a gráfico 20) dizem respeito às respostas dos alunos ao questionário que lhes foi aplicado, seguindo a mesma ordem de apresentação das questões nele incluídas. Os títulos dos gráficos correspondem exatamente à questão tal como se apresentou no referido instrumento de recolha de dados sobre os TPC.

Gráfico 3 - Que tipo de TPC a tua professora te manda fazer?



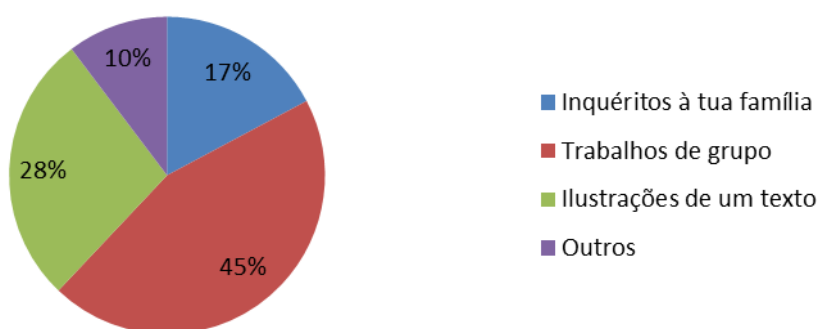
No que diz respeito aos TPC que as crianças costumam realizar com frequência, 15 alunos (20%) apontaram as cópias, 14 alunos (18%) referem a leitura, 13 alunos (17%) indicaram as fichas, 12 alunos (16%) mencionam que realizam pesquisas, 12 alunos (16%) assinalam cálculos como escolha de TPC por parte da professora. Por fim, 9 alunos (12%) apontaram que lhes eram pedidos outros tipos de TPC.

Após responderem à questão “Que tipo de TPC a tua professora te manda?” foram questionados sobre qual o tipo de tarefas gostavam mais de realizar e qual a razão da sua escolha, obtendo-se respostas diversificadas. Relativamente às fichas, 8 dos 13 alunos, manifestaram o seu gosto pelas mesmas justificando: “...porque aprendo a ser melhor nas coisas que não sei.”; “...porque são divertidas.”; “...porque gosto de exercícios.”; “... tem mais exercícios” e “...podemos estudar”. Comparativamente aos cálculos, 4 alunos justificam a sua escolha da seguinte forma: “...porque gosto de matemática.”; “...porque é onde tenho mais dificuldades.”; “...porque é mais rápido e fáceis de fazer.”; “...porque gosto de fazer contas.” No que diz respeito às cópias, 4 alunos indicam este como o TPC como o preferido pois “...porque assim dou menos erros nos ditados.”; “...porque ajuda a escrever melhor.”; “...porque são os meus favoritos.”; “...porque aprendo palavras novas.”. Por último, apenas uma criança referiu que o que mais gostava de realizar como TPC era a leitura pois “...gosto de ler histórias à minha mãe.”.

Os alunos que veem e sentem os TPC como algo desafiador e não como uma atividade igual a tantas outras, são provavelmente os melhores alunos, pois sentem

curiosidade e pesquisam para satisfazer essa curiosidade. Desta forma é importante o professor ter conhecimento dos TPC que despertam interesse e curiosidade, apostando assim na qualidade e não na quantidade (Hallan, 2004).

Gráfico 4 - Que outros TPC gostavas que a tua professora te pedisse para fazeres?



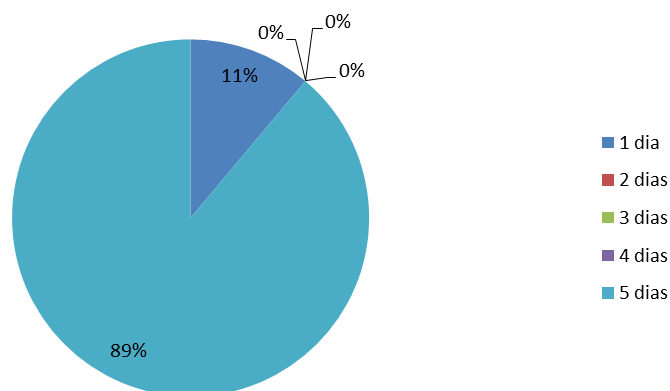
Os alunos foram questionados sobre qual o TPC que preferiam que fosse proposto pela sua professora. Os resultados foram os seguintes: 13 alunos (45%) apontaram os trabalhos de grupo, 8 alunos (28%) gostariam de realizar ilustrações de um texto. Um número mais reduzido de alunos, 5 alunos (17%) referiram ainda que gostariam de realizar inquéritos à família, e ainda 4 alunos (10%) responderam que gostariam de realizar outros tipos de TPC.

Os alunos, na sua maioria, elegeram os trabalhos de grupo como TPC favorito. Esta eleição no entender do investigador, e de acordo com as observações feitas, deve-se ao facto das crianças gostarem de socializar com os colegas. Em contrapartida, o TPC em grupo não é muito valorizado nesta faixa etária, e nunca foi proposto durante a Prática de Ensino Supervisionada. A este respeito importa salientar que, segundo (Hallan et al. 2003, citado por Hallan, 2004) os TPC em grupo podem melhorar o desempenho para a maioria dos estudantes. O segundo TPC mais frequentemente eleito pelos alunos foi a ilustração de um texto. Como se pôde verificar durante a PES I as crianças gostam de desenhar e de pintar desde o pré-escolar, porque gostam das cores e de se expressar de uma forma

alternativa às palavras. Também na PES II foi possível constatar que sempre que surgia algum tempo “livre” as crianças abriam os seus cadernos e desenhavam, não existindo surpresa com esta escolha.

Enquanto no pré-escolar é dada uma grande importância às expressões (plástica, motora e dramática), no contexto onde decorreu a PESII (1^oCEB) não se observou a mesma ênfase nestas áreas, sendo que, quando se tratava de TPC, estas eram postas um pouco de parte ou até mesmo esquecidas. Deste modo, constatou-se que os alunos gostariam de realizar um leque de atividades diversificadas de TPC, que como se pode observar eram um pouco diferentes dos que lhes eram pedidos. A opinião dos alunos torna-se importante pois, ao se ir de encontro ao gosto dos mesmos, poder-se-á cativá-los e contribuir para uma melhor aprendizagem.

Gráfico 5 - Aproximadamente quantos dias por semana levam TPC?

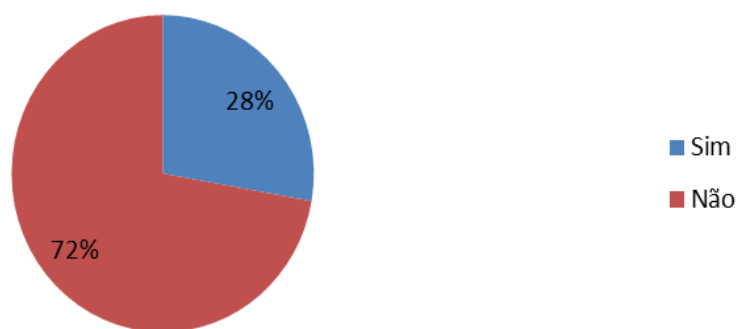


Quando questionados sobre quantos dias por semana levavam TPC, 16 alunos (89%) responderam que esta tarefa lhes era solicitada todos os dias de atividades letivas, ou seja, 5 dias por semana. Apenas 2 alunos (11%) responderam que levavam TPC apenas dois dias por semana. Assim sendo, a maioria dos alunos afirma levar TPC cinco dias por semana, facto que pode ser confirmado através da observação na PES II.

Pela prática existente, que se pode observar através da PES I e PES II, as crianças também precisam de algum tempo livre depois de um dia de aulas para realizarem outras

atividades à sua escolha. Assim, considera-se que pontualmente, os alunos devem ser “presenteados”, não levando TPC cinco dias por semana, e sempre que marcados deve-se ter em consideração o nível de ensino em questão. O excesso de TPC e a falta do brincar pode levar a que o cérebro das crianças fique cansado (Leiria, 2004).

Gráfico 6 - Achas que demoras muito tempo a fazer os TPC?

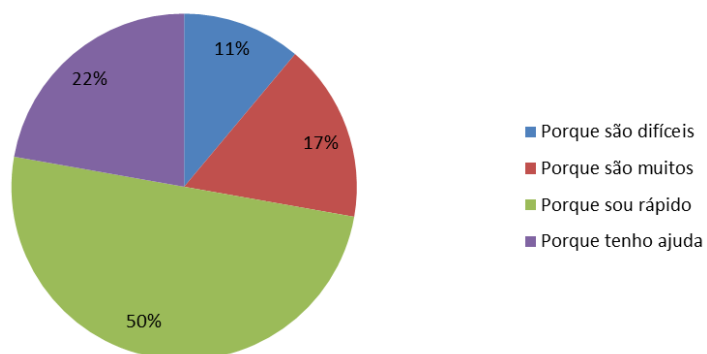


Ao serem interrogados se demoravam muito a realizar os TPC, 13 dos alunos (72%) responderam que não e 5 responderam que sim (28%).

A maioria dos alunos acha que o tempo que gastam na realização do trabalho de casa não é supérfluo. O investigador constata que maioria dos alunos não considera desperdiçar muito tempo na realização do TPC, mas no seu entender são uns minutos ou horas acrescentados à carga obrigatória das aulas. Qual é o trabalhador que sai do seu emprego e não diz que vem cansado fisicamente ou psicologicamente depois de 7/8 horas de trabalho? Hoje em dia o trabalho escolar representa o tempo de um trabalho profissional, mas com uma diferença, enquanto o trabalho profissional exige um período de descanso para a maioria dos adultos, o mesmo não acontece com as crianças porque cada vez mais o trabalho escolar está desenvolvido dentro e fora da sala de aula.

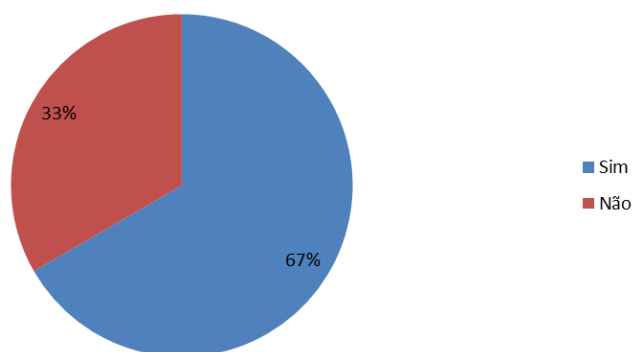
Eduardo Sá Carneiro, professor universitário e psicólogo, refere em entrevista ao jornal Público na edição de 21 de novembro de 2004 que “com as aulas, as atividades complementares, os trabalhos de casa e as explicações, as crianças chegam a dedicar 40 a 50 horas por semana ao estudo”.

Gráfico 7 - Porquê?



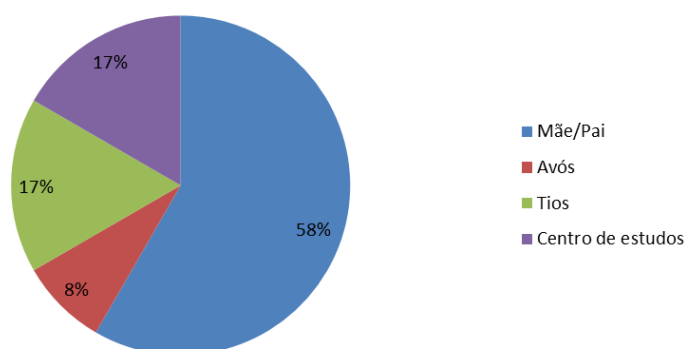
Ao responderem se achavam que demoravam muito ou não a realizar os TPC, os alunos foram solicitados a justificar a sua opinião. Registaram-se várias respostas que foram reagrupadas em 4 grupos: 9 alunos (50%) responderam que não demoravam muito porque eram rápidos; 4 alunos (22%) responderam que tinham ajuda; Já os alunos que responderam que demoravam muito justificaram-se da seguinte forma: 3 alunos (17%) responderam que os TPC eram muitos e os restantes 2 (11%) responderam que eram difíceis. Estudos revelam que os TPC não devem ser demasiado difíceis, nem demasiado fáceis, para que a criança não perca o interesse (Ifrazoglu & Hong, 2012).

Gráfico 8 - Alguém te ajuda a fazer os TPC?



Perguntou-se aos alunos se teriam alguém que os auxiliava na realização dos TPC. Desta forma obtiveram-se os seguintes resultados: 12 alunos (67%) responderam que sim e 6 (33%) responderam que não tinham qualquer ajuda. É importante a presença de um pai ou adulto para que a criança se sinta acompanhada, e possa tirar as suas dúvidas (Katz, Kaplan & Buzukashvily, 2011).

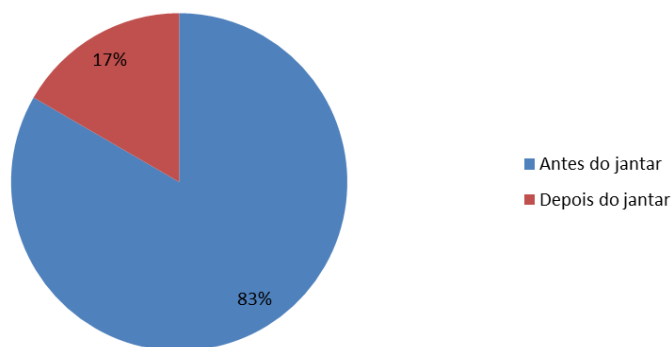
Gráfico 9 - Quem?



Quis-se assim saber quem ajudava os alunos na realização dos TPC. Constatou-se que 7 alunos (58%) afirmam que quem os ajudam são os pais, 2 alunos (17%) têm ajuda a partir dos centro de estudos, outros 2 (17%) referem que são os seus tios e por último 1 aluno (8%) menciona ter a ajuda dos avós para a realização dos TPC. Um aspeto importante neste estudo foi saber se os alunos são ajudados na realização dos TPC, pois nesta faixa etária é importante que o aluno se sinta acompanhado e motivado. Pode-se então constatar que existe uma percentagem considerável (33%) de alunos que não tem este apoio. Este aspeto torna-se relevante, pois os alunos que têm ajuda “lucram” mais com os TPC. Desta forma, a antiga Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues aponta os TPC como uma “reprodução de desigualdades”. No que diz respeito a quem ajuda na resolução dos TPC, o lugar de primazia continua a pertencer aos pais, fazendo com que os TPC façam parte tanto da rotina do aluno como da família, sendo que a mãe continua a ter o papel principal na educação dos filhos. Para Villas-Boas (1994, p.14) o “sucesso escolar pode resultar do interesse dos pais pelo trabalho dos seus filhos”.

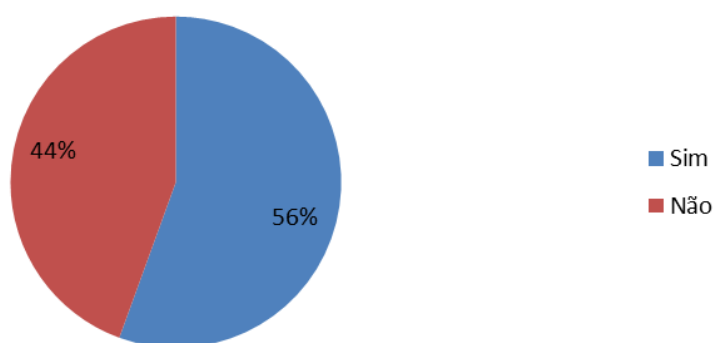
Apesar de nem todos os pais terem oportunidade/tempo para acompanhar os seus filhos na realização dos TPC, alguns têm a preocupação em encontrar alguém que os apoie como é o caso dos avós, tios ou até mesmo centros de estudo.

Gráfico 10 - Em que altura do dia?



Quando questionadas sobre altura do dia em que realizavam os TPC, 15 dos alunos (83%) indicaram o período anterior ao jantar e os restantes 3 (17%) depois do jantar.

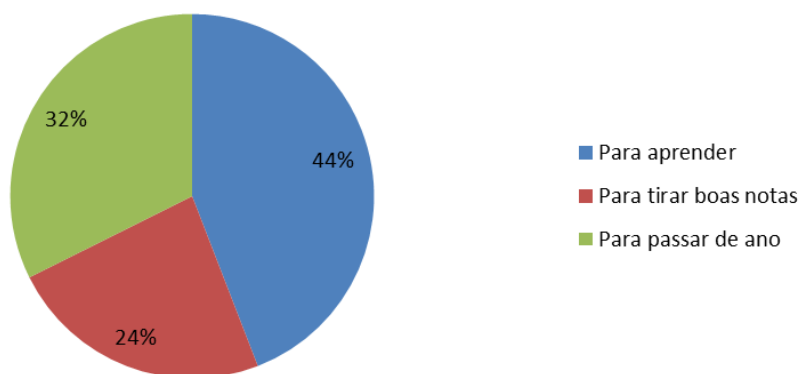
Gráfico 11 - Achas que consegues fazer os TPC bem e sozinho?



Questionados sobre a sua autonomia na realização dos TPC, 10 alunos (56%) responderam que conseguiam realizá-los sozinhos, enquanto 8 alunos (44%) responderam não serem capazes de o fazer. Os alunos são confrontados com muitas

dificuldades enquanto realizam os TPC, necessitando de ajuda de algum membro da família (Ifrazoglu & Hong, 2012).

Gráfico 12 - Na tua opinião porque é que o professor te pede para realizares os TPC?



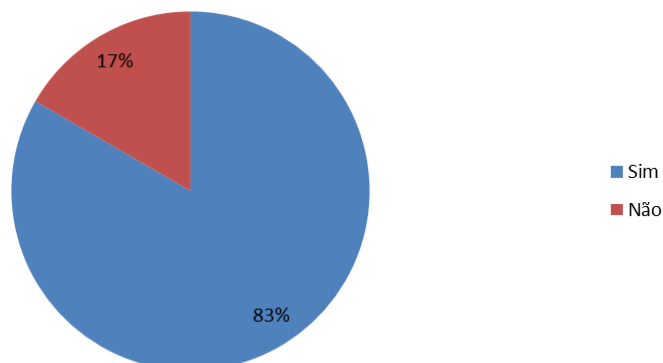
Várias foram as respostas a esta questão, sendo que, foram reagrupadas em 3 grandes grupos: 15 alunos (44%) acham que o professor lhes solicita a realização desta tarefa para aprenderem; 11 (32%) para passarem de ano e 8 (24%) para tirarem boas notas.

De acordo com a observação do investigador, não só com a turma em questão, mas também na revisão da literatura, os professores conscientemente ou não, acabam por exercer uma certa pressão no que diz respeito aos TPC dizendo: “Se não fizerem os TPC não vão ser bons alunos”; “Se não fizerem os TPC vão tirar negativas”; “Para seres médica como a tua mãe tens que fazer os TPC e estudar muito”, tais afirmações acabam por levar alunos a sentirem-se obrigados a realizarem os TPC.

Desta forma, são poucos os alunos que manifestam a sua opinião contra a realização dos TPC, assim como, se torna previsível a sua opinião a cerca do intuito dos TPC.

Pode-se assim concluir que a maioria dos alunos não questiona os TPC, aceitando-os para obter reconhecimento por parte do professor e/ou dos pais, ou para obter boas notas.

Gráfico 13 - Gostas de fazer os TPC?



À pergunta “gostas de fazer os TPC”, 15 alunos (83%) responderam que sim e apenas 3 (17%) responderam que não.

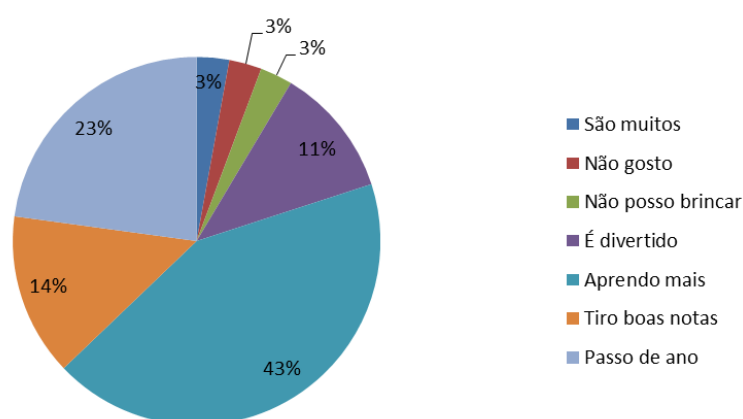
Com base nas verbalizações dos alunos, recolhidas durante a PES II (tabela 6), foi possível verificar que não eram apenas três os alunos que não gostavam dos TPC, tal como indicam os resultados obtidos a partir do questionário.

Tabela 4 - Verbalizações dos alunos

Aluno A	“oh outra vez trabalhos de casa?” “se levar trabalhos de casa não tenho tempo para brincar”
Aluno B	“temos sempre de fazer trabalhos de casa?”
Aluno C	“Eu não quero trabalhos de casa”
Aluno D	“Outra vez trabalhos de casa? Assim não vou brincar, quando terminar os trabalhos de casa tenho que ir dormir”

Esta discordância poderá ser explicada pela aceitação, por parte das crianças, da obrigatoriedade dos TPC - “temos de fazer todos os dias”. Esta aceitação, mais ou menos pacífica, pode estar associada ao carácter de rotina e por isso, de certa forma, a algo “natural”. Também poderá ser condicionada pelo medo, tal como se constata em verbalizações como “se não fizer a minha professora ralha-me”, levando-as a realizar a tarefa apesar de não ser do seu agrado (Leiria, 2004, p.4).

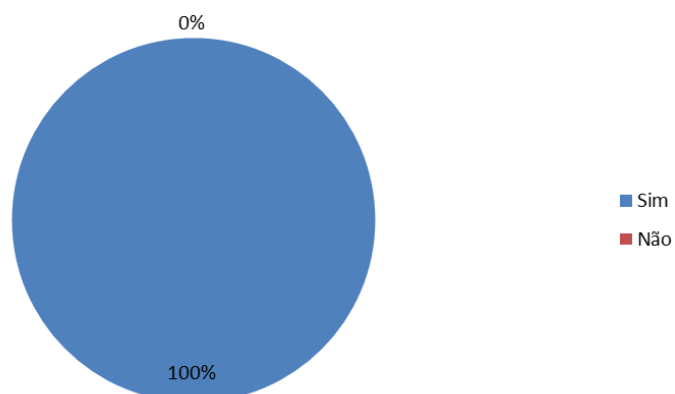
Gráfico 14 - Porquê?



De seguida, as crianças foram questionadas quanto ao porquê de gostarem ou não de realizarem os TPC. As várias respostas foram categorizadas em 7 grupos, sendo que, os alunos que não gostavam de realizar os TPC responderam: 1 (3%) aluno respondeu que não gostava, 1 (3%) respondeu que eram muitos e ainda 1 (3%) aluno respondeu que não podia brincar. Relativamente aos alunos que gostavam de realizar os TPC, 15 (43%) alunos responderam que aprendiam mais, 5 (14%) alunos responderam que tiravam boas notas, 4 (11%) alunos responderam que eram divertidos e 8 (23%) responderam que ao realizar os TPC passavam de ano.

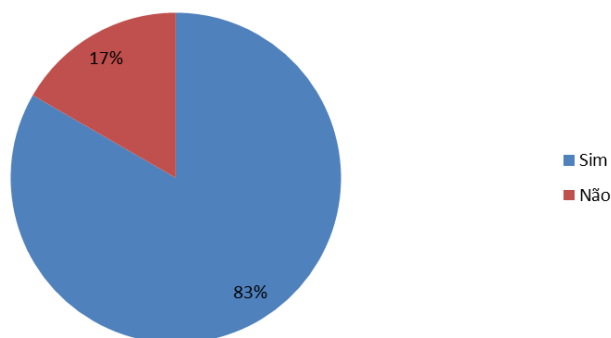
Com base na análise das respostas obtidas, pode-se averiguar que a maioria dos alunos vê os TPC como um “pass” para passar de ano e tirar boas notas.

Gráfico 15 - A tua professora corrige os TPC?



Os alunos foram questionados se a sua professora corrigia os TPC obtendo-se, desta forma, uma resposta unânime em que os 18 alunos (100%) afirmam que os trabalhos de casa são corrigidos. Segundo Turanlt (2009) muitos professores não dão feedback/correções sobre os TPC, o que não se constatou nesta turma em questão.

Gráfico 16 - Quando Corrige os TPC na aula a professora explica-te os erros e ajuda-te a melhorar?

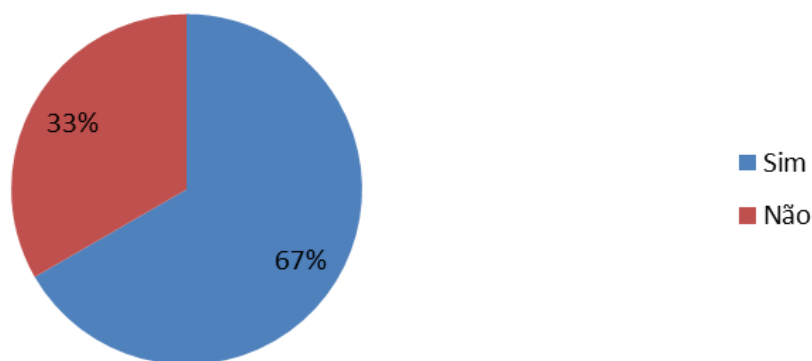


No decorrer da correção dos TPC, 15 alunos (83%) responderam que a professora explicava onde erravam ajudando-os a melhoram e 3 (17%) responderam que apesar de serem corrigidos os TPC, a professora não os explicava nem os ajudava a perceber melhor.

Durante a PES II constatou-se que a professora da turma em questão tinha a preocupação em corrigir os TPC. Quando não lhe era possível, levava os TPC dos alunos

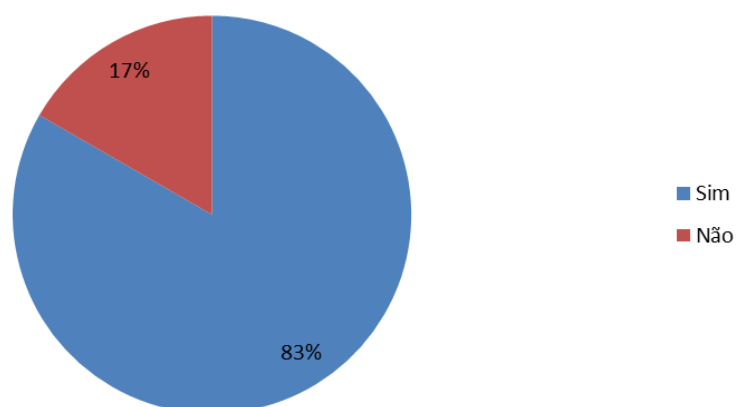
para corrigir em casa, e no dia seguinte, efetuava a correção dos TPC na sua totalidade ou apenas dos exercícios que os alunos erraram. Mas será que todos os professores são assim? Será que todos os professores estão dispostos a abdicar do seu tempo em família para corrigir os TPC dos alunos? Araújo no seu livro “crianças sentadas” refere que muitas vezes os professores não se dão ao trabalho de verificar os TPC, chegando mesmo a não os corrigir, como se pode constatar através de uma opinião recolhida num dos seus estudos “... às vezes diz que vê mais tarde e depois não vê”. (Araújo, 2006, p.34)

Gráfico 17 - Participas nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)



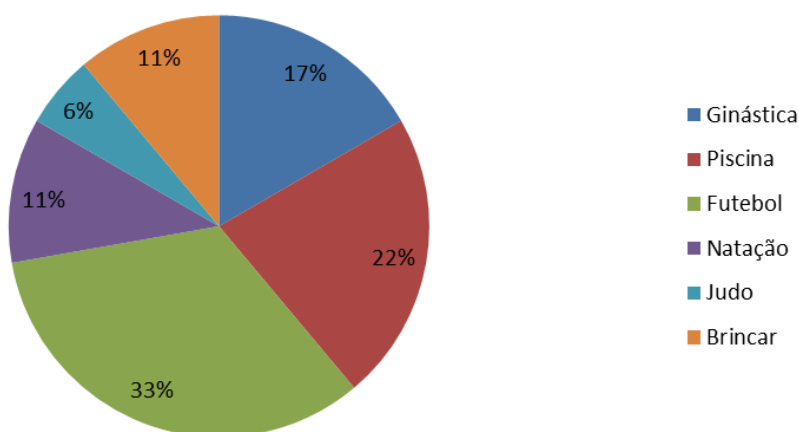
Dos 18 alunos inquiridos, 12 (67%) afirmam participar nas AEC e 6 (33%) alunos afirmam não participar. Desta forma, podemos verificar que na sua maioria, os alunos, permanecem na escola das 9h às 17h30m perfazendo um total de 8 horas e 30 minutos no recinto escolar.

Gráfico 18 - Tens tempos livres para fazer outras atividades?



Os alunos também foram questionados se teriam tempo para outras atividades, ao que , 15 alunos (83%) responderam que sim e 3 (17%) responderam que não.

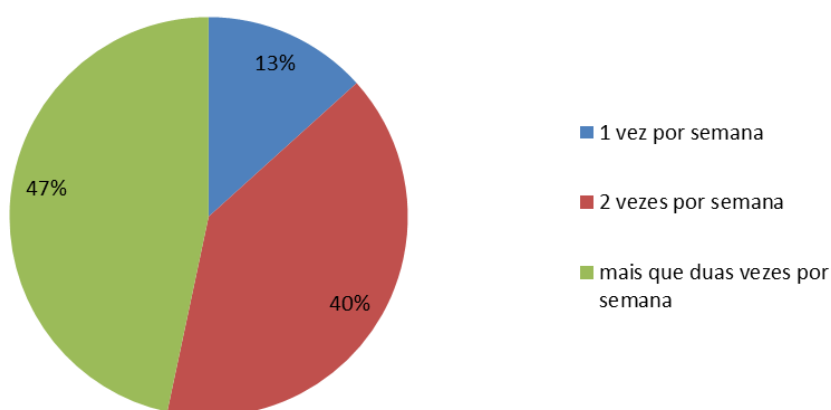
Gráfico 19 - Quais?



Aos alunos que responderam ter tempo para outras atividades foi-lhes perguntado que tipo de atividades realizavam, obtendo-se as seguintes respostas: 6 alunos (33%) responderam que jogavam futebol, 4 alunos (22%) vão   piscina, 3 alunos (17%) responderam que praticavam ginástica, 2 alunos (11%) praticam nata o, 2 alunos (11%) brincam e 1 aluno (6%) pratica judo.

Ter tempo livre é ter tempo para se fazer o que quer, é ter tempo de liberdade fazendo o que se quer e não o que as outras pessoas impõem (Araujo 2009). Neste estudo, a maioria dos alunos refere ter tempo livre para realizar outras atividades. Como se pode constatar, as atividades apontadas pelos alunos são atividades orientadas, como a natação ou a ginástica. Podemos aferir desta forma que as atividades de tempo livre dos alunos são orientadas pela família. Assim sendo, as atividades organizadas no tempo livre acabam por ser impostas aos filhos com o intuito de contribuírem para o seu desenvolvimento. Apenas 2 alunos referem o brincar como atividade, sendo que este “brincar” aos olhos de alguns adultos é algo secundário e sem interesse. Porém, tal como referido aquando da revisão de literatura, o brincar é algo crucial para o desenvolvimento integral da criança (Vasconcelos, 1997).

Gráfico 20 - Quantos dias por semana?

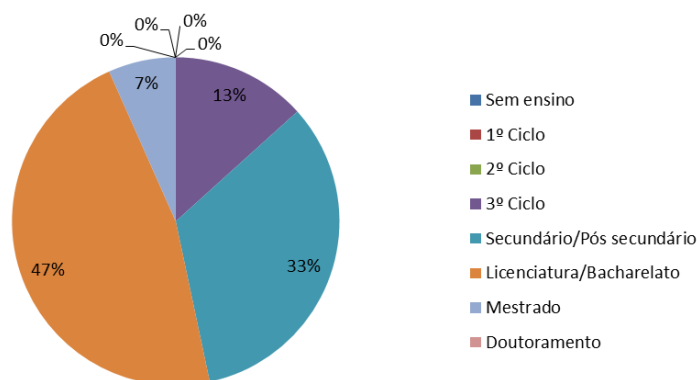


Aos alunos que responderam que realizavam outras atividades, foi-lhes perguntado quantas vezes realizavam essas atividades por semana. A análise das respostas revelou que 7 alunos (47%) responderam que a realizavam mais que duas vezes por semana, 6 (40%) alunos realizam duas vezes por semana e 2 (13%) dos alunos realizam apenas uma vez por semana.

2.4.2 Análise dos questionários aplicados aos Encarregados de Educação

As opiniões dos encarregados de educação também são importantes, desta forma fizeram parte deste estudo respondendo a um questionário ao qual passamos a analisar.

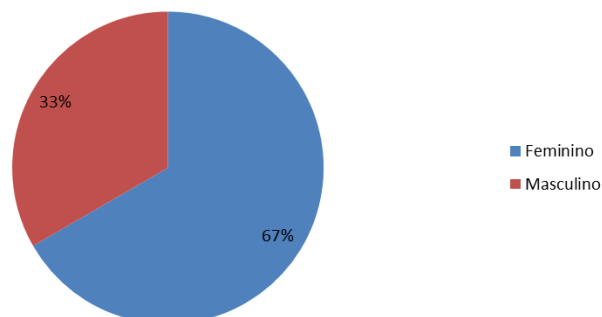
Gráfico 21 - Habilitações literárias



Relativamente às habilitações literárias dos pais, podemos constatar que 2 dos pais (13%) têm o 3ºCEB, 5 dos pais (33%) têm secundário ou pós secundário, 7 dos pais (47%) são licenciados e 1 dos pais (7%) tem mestrado.

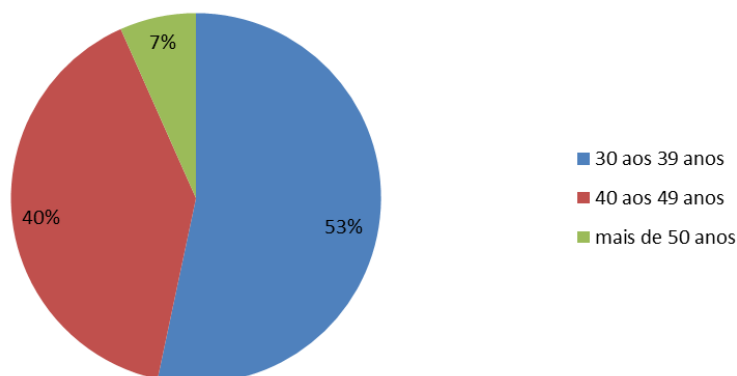
É importante saber qual as habilitações literárias dos pais, para que se possa assim excluir a hipótese de estes não terem conhecimentos para ajudar os seus filhos, o que era muito frequente há uns anos atrás. Tratando-se de uma escola inserida na zona urbana, era expectável o facto de os pais terem mais habilitações académicas do que teriam se o estudo envolvesse um grupo de participantes do meio rural, o que, consequentemente, poderia influenciar as respostas obtidas.

Gráfico 22 – Género



De um total de 15 pais inquiridos, 10 (67%) eram do sexo feminino e 5 (33%) do sexo masculino.

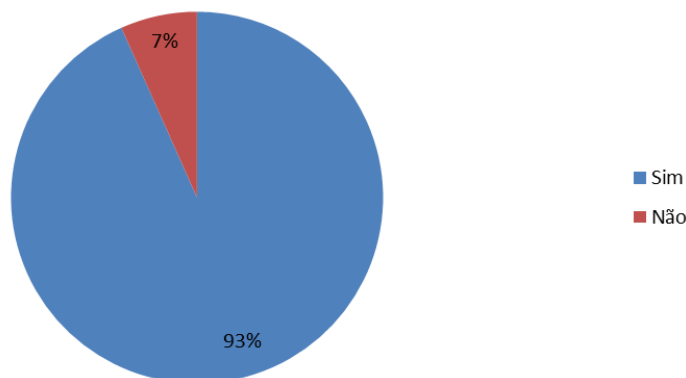
Gráfico 23 - Composição do grupo por idade



No que diz respeito às suas idades, 8 dos pais (53%) encontram-se numa idade compreendida entre os 30 e os 39 anos, 6 dos pais (40%) têm entre 40 e 49 anos e apenas 1 pai (7%) tem mais de 50 anos.

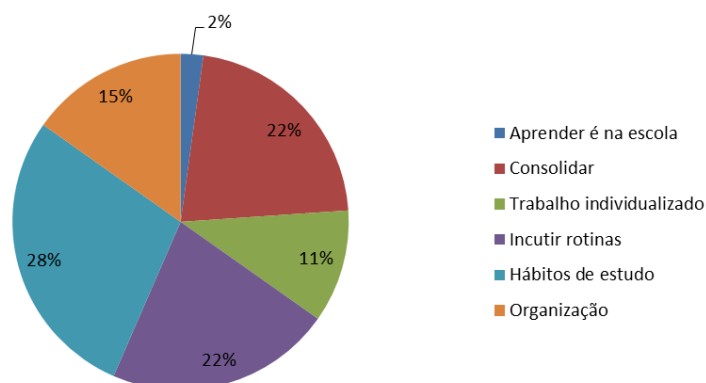
A idade dos pais poderá ser um factor condicionante da ajuda aos seus educandos na realização dos TPC . Tal como refere Araújo (2006), o que era ensinado há alguns anos atrás não é a mesma coisa que atualmente.

Gráfico 24 - Na sua opinião, os TPC auxiliam a aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo?



Após a análise de todas as respostas à questão supra apresentada, verificou-se que 14 (93%) dos pais responderam que sim e apenas 1 (7%) respondeu que não.

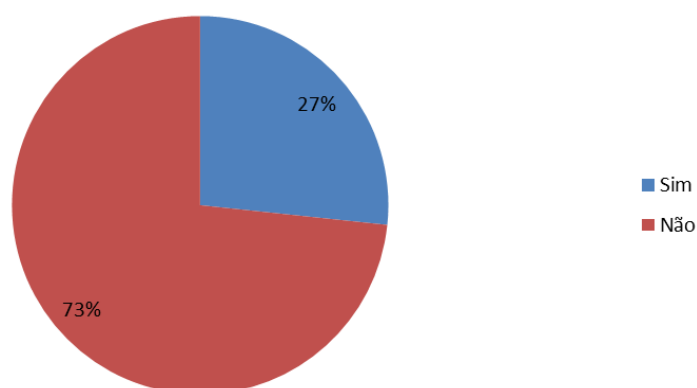
Gráfico 25 - Porquê?



Após responderem se achavam que os TPC auxiliavam a aprendizagem dos alunos do 1º ciclo, foram questionados sobre o porquê da resposta dada. Desta forma, 1 pai (2%) que respondeu que não, justificou-se dizendo que aprender é na escola, e os restantes que responderam positivamente apresentaram as seguintes justificações: 13 pais (28%) responderam que ao realizarem os TPC irão criar hábitos de estudo, 10 pais (22%) responderam que ajudava a consolidar a matéria/ inculcar rotinas, 7 pais (15%) referem

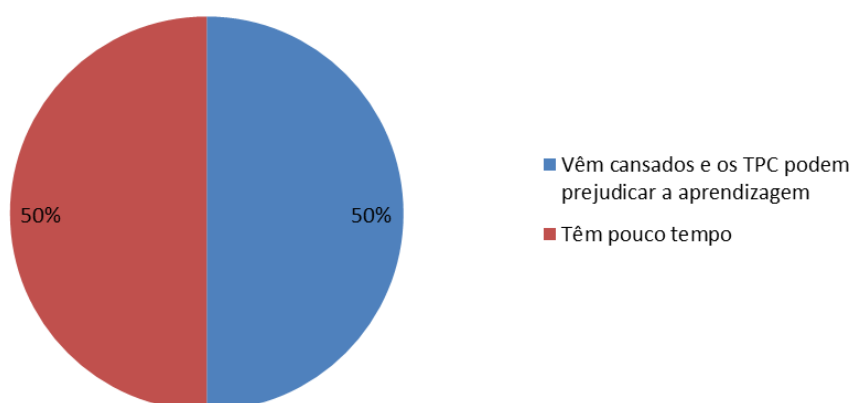
que os ajuda a organizar o estudo e por último 5 pais (11%) apontam como importante para o trabalho individualizado.

Gráfico 26 - A quantidade de TPC que o seu educando leva é muito elevada?



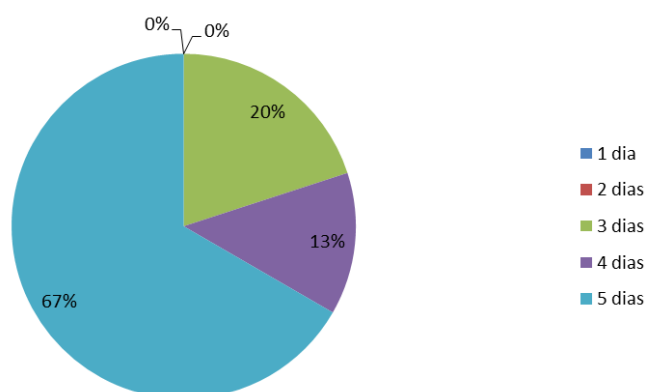
Quando questionados se a quantidade de TPC que o seu filho leva para casa é elevada, 11 pais (73%) responderam que não e apenas 4 pais (27%) respondeu que sim. Turanlt (2009) defende que poucos TPC podem contribuir mais para o desenvolvimento do aluno do que uma quantidade elevada. Nancy Kalish (2009, citado por Kiewra, Kauffam, Hart, Soular, Brown, Kellerr & Tyler, 2009) vai mais longe ao referir que muitos trabalhos de casa estão a “minar” as forças da criança, assim como, a sua curiosidade e o gosto pela a aprendizagem.

Gráfico 27 - Se respondeu “sim” diga porquê



Os pais que responderam que a quantidade de TPC era elevada, foram questionados do porquê da sua opinião, sendo que 2 pais (50%) responderam que os seus filhos têm pouco tempo e os outros 2 pais (50%) responderam que os seus filhos regressam muito cansados da escola e desta forma pode ser prejudicial para a aprendizagem.

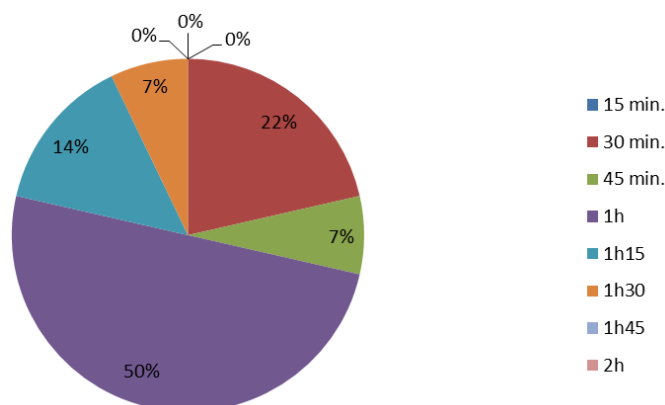
Gráfico 28 - Aproximadamente quantos dias por semana o seu educando leva TPC?



Quando questionados sobre quantos dias por semana o seu filho leva TPC, 10 dos pais (67%) responderam 5 dias por semana, 3 pais (20%) responderam 3 dias por semana e 2 pais (13%) responderam 4 dias por semana.

Com esta pergunta, comum aos dois inquéritos, pode-se verificar que na sua maioria os pais acompanham os seus filhos na realização dos trabalhos de casa, porque ambos afirmam que levam TPC 5 dias por semana, facto este que pode ser confirmado pelos dados apresentados no gráfico 5. Não se pode deixar de referir, que mesmo assim, existem 5 pais que afirmam que os seus filhos não têm TPC 5 dias por semana. Tal facto poderá demonstrar a falta de conhecimento dos mesmos, uma vez que, mediante as observações na PES II, a frequência de TPC era na verdade de 5 dias por semana.

Gráfico 29 - Quanto tempo aproximadamente o seu educando se dedica à realização dos TPC?

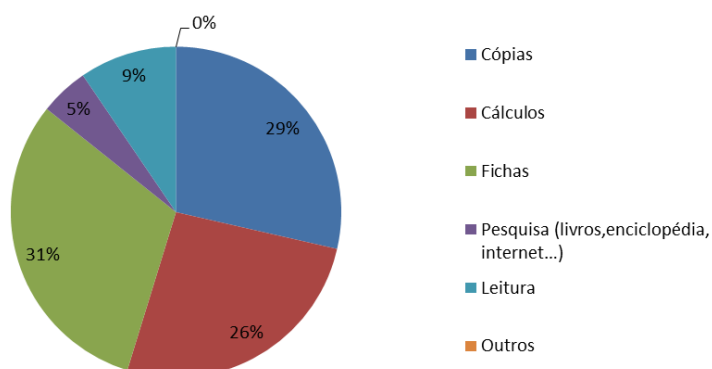


Ao serem questionados acerca do tempo que o seu filho dedica à realização dos TPC, 7 dos pais (50%) responderam que os seus filhos dedicam 1 hora por dia para a realização dos mesmos, 3 dos pais (22%) apontam para 30 minutos, 2 dos pais (14%) referem que o seu filho demora 1 hora e 15 minutos, 1 (7%) dos pais aponta para 1 hora e 30 e por último 1 dos pais (7%) menciona que o seu filho demora 45 minutos.

Através da comparação das respostas obtidas a esta questão em ambos os questionários (gráfico 6 e 29) podemos verificar resposta distintas em que os alunos referem na sua maioria que não demoram muito tempo a realizar os TPC, e os pais afirmam que os seus filhos demoram uma hora ou mais a realizar os TPC. Se juntarmos esta hora, com as 7 que a maioria dos alunos permanecem em aulas e AEC'S pode-se aferir que alunos com 7 anos de idade têm uma carga horária aproximada de um adulto (Leiria, 2004, p.2).

Importa enfatizar que a regulamentação foi feita tendo em conta a idade das crianças. São seis horas, não são 7, ou seja, tudo que se acrescenta a essas 6 horas significa um desrespeito pelo tempo das crianças. Desta forma, não se está a cumprir o artº 152 do Código Penal, que criminaliza o excesso de atividades das crianças (Lopes, 2012).

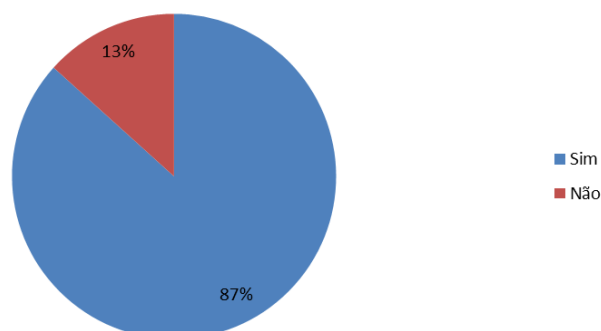
Gráfico 30 - Indique 2 ou 3 tipos de TPC que o seu educando leva com mais regularidade



No que diz respeito aos TPC que as crianças costumam realizar com mais frequência, 13 dos pais (31%) apontou as fichas, 12 dos pais (29%) referem as cópias, 11 dos pais (26%) indicam os cálculos, 4 dos pais (9%) mencionam a leitura e 2 dos pais (5%) a pesquisa.

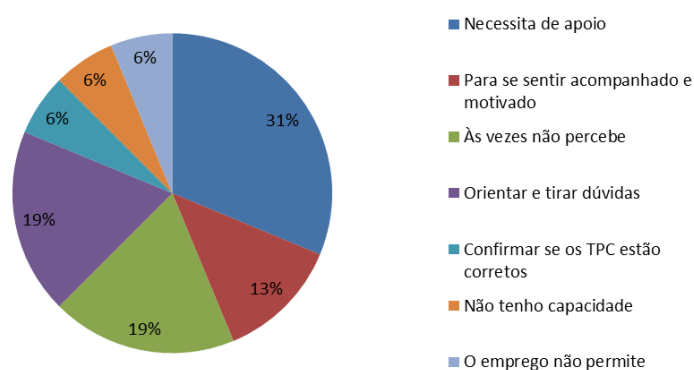
Comparando esta questão com a do gráfico 3 na qual os alunos referem os tipos de TPC que levam diariamente, não existe grande diferença, sendo que, em ambos se apontam as fichas e as cópias como o TPC mais comum. Já como terceiro TPC mais comum os pais apontam os cálculos e os alunos a leitura. Nota-se aqui uma desigualdade na resposta dada pelos pais e filhos, talvez porque os pais não acompanhem os filhos nesta fase do TPC, e consideram que a leitura seja uma tarefa que não necessita de acompanhamento ou não seja considerada um TPC.

Gráfico 31 - Auxilia o seu educando na resolução dos TPC?



Quando questionados se auxiliam o seu filho na resolução de TPC, 13 (87%) dos pais referem que sim e 2 (13%) dizem que não auxiliam o seu filho. Para Katz, Kaplan & Buzukashvily (2011) é importante o apoio dos pais, pois contribui para a interiorização e motivação para as atividades, assim como é importante do ponto de vista das necessidades psicológicas das crianças.

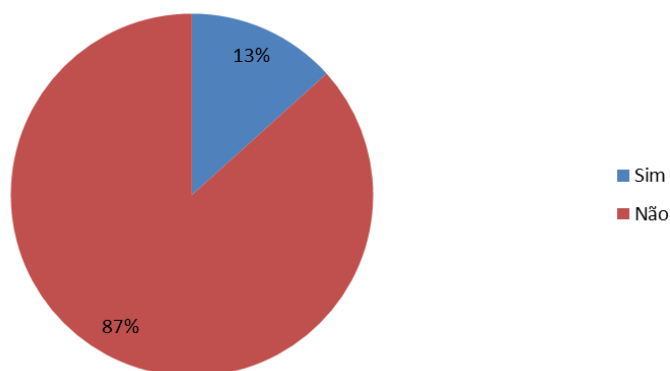
Gráfico 32 - Porquê?



Ao serem questionados sobre o porquê de auxiliarem ou não o seu filho nos TPC, os pais que responderam “não” justificaram-se dizendo: 1 pai (6%) respondeu que não tinha capacidades e o outro que o emprego não o permitia. Já os pais que auxiliam os seus filhos justificaram-se dizendo: 5 pais (31%) porque o seu filho necessita de apoio, 3

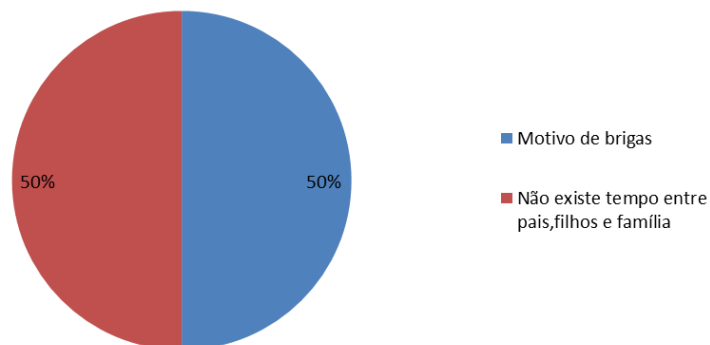
pais (19%) para orientar e tirar dúvidas, 3 pais (19%) porque às vezes não percebe o que é pedido, 2 pais (13%) para que se sintam acompanhados e motivados e por último 1 pai (6%) refere que é para confirmar se os TPC estão corretos.

Gráfico 33 - Considera que a quantidade de TPC prejudica as atividades em família?



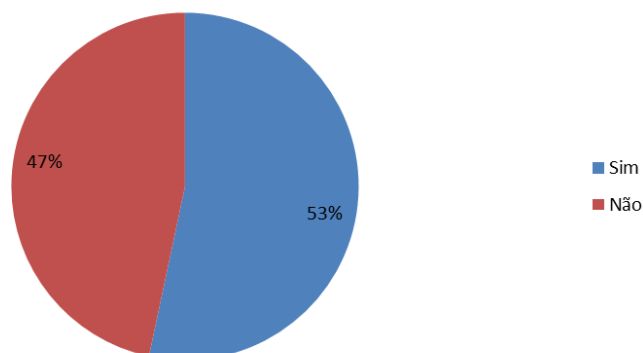
Os pais foram questionados se a quantidade de TPC prejudicava as atividades em família, sendo que, 13 (87%) responderam que não e 2 (13%) responderam que sim. Noutros estudos efetuados neste âmbito, os pais afirmaram que os TPC podem paralisar a vida social (Simplicio, 2005 citado por Turanlt, 2009), levando a perdas de inúmeros jantares de família e atividades com amigos e familiares (Bennett e Kalish, 2006 citado por Kiewra et al., 2009).

Gráfico 34 - Se respondeu sim, em que aspetos?



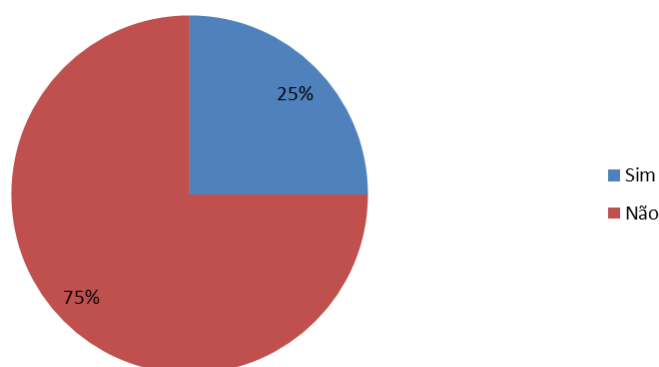
Um dos pais que considera que a quantidade dos TPC prejudica as atividades em família apresenta como justificação esta tarefa ser motivo de brigas, sendo que o restante refere que os TPC retiram tempo para o convívio familiar.

Gráfico 35 - Com a resolução dos TPC, o seu educando fica com pouco tempo disponível para atividade de lazer, criativas, desportivas e culturais?



Questionados acerca do tempo disponível para outras atividades, 8 pais (53%) afirmam que os seus filhos tem tempo, enquanto 7 pais (47%) mencionam que os seus filhos ficam sem tempo para atividades extra curriculares. Para Hallan (2004), a interferência com outras atividades constitui o aspeto negativo mais importante associado aos TPC.

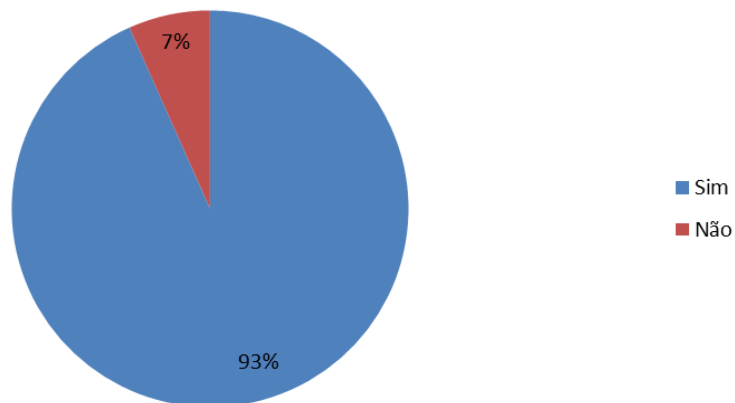
Gráfico 36 - Na sua opinião apenas os alunos que fazem os TPC serão bons alunos?



Quando questionados se apenas os alunos que realizam os TPC serão bons alunos, 12 (75%) dos pais afirmam que não e 4 (25%) afirmam que sim. Segundo a literatura, não há provas suficientes para afirmar que os TPC contribuem para o desempenho académico, nem que o desempenho académico dos alunos diminua se estes não o realizarem (Kohn, 2006, citado por Turanlt, 2009).

Quis-se, seguidamente, saber o porquê das respostas dadas. Os 4 pais que responderam que só os alunos que fazem os TPC poderão ser bons alunos justificaram-se dizendo que: “através dos TPC os pais poderão explicar melhor aos seus filhos, pois são eles que os conhecem melhor”, “ (...) é fundamental praticar, (...) as aulas por si só não são suficientes (...)” e por último 2 pais referem que “ajuda a complementar e a descobrir as maiores dificuldades”. Já os pais que responderam que não à questão anterior justificam a sua opinião referindo que a base do aluno é trabalhada na escola, que os TPC apenas servem para consolidar o que aprenderam, que para serem bons alunos não basta fazerem os TPC, um bom aluno tem que ter curiosidade em aprender, e que tem que ter criatividade e disponibilidade para aprender. Do leque de respostas analisadas passa-se a citar alguns exemplos “ (...) poderão ser bons alunos apenas com o que praticam na escola”, “qualquer aluno pode ser bom com o apoio correto” e por último “porque o mais importante é o apoio na escola”.

Gráfico 37 - Concorda com os TPC?



Quando questionados se concordavam ou não com os TPC, 14 (93%) dos pais afirma concordar e apenas 1 (7%) discorda.

Foi-lhes então pedido que justificassem a sua resposta. O pai que referiu não concordar com os TPC aponta como justificação a estrutura do ensino neste momento, em que os alunos passam demasiado tempo na escola. Quanto aos pais que concordam, no geral, consideram que os TPC são necessários para consolidar conteúdos “(...) consolidar conteúdos e aprendizagens”, incutir hábitos de estudo “introduzir rotinas,(...) métodos e hábitos de estudo”, criar responsabilidades “(...) trabalho individualizado,(...)organização” e por último um pai refere que os TPC não deviam ser uma prática diária obrigatória e que deveriam ser bem planeados “concordo desde que não sejam atribuídos obrigatoriamente como atividades diárias, e que tenham objetivos concretos e razoáveis”.

2.5 Considerações finais

A revisão de literatura realizada no âmbito do presente estudo permitiu uma reflexão acerca do tema “os TPC”, ou seja, permitiu refletir sobre o conceito de TPC e conhecer a perspectiva de vários autores, uns contra outros a favor.

A finalidade deste estudo era perceber qual a visão dos alunos e dos seus pais sobre os TPC e se devem ou não existir. As conclusões que se apresentam foram obtidas com base na análise dos inquéritos aplicados aos alunos e aos pais, nas observações e nos registos escritos de ambos, bem como mediante a comunicação entre o investigador e os alunos.

Muito embora os resultados da análise aos questionários revele que a maioria dos alunos aceita os TPC, importa denotar que estes não coincidem com as observações realizadas na PES II, o que leva a crer, que muitos alunos não responderam o que pensavam nem o que sentiam, mas sim aquilo que acham ser socialmente aceite, mostrando-se como cidadãos exemplares. Os TPC são uma estratégia de ensino que já vem de há muitos anos, e que continua a prevalecer em qualquer nível de ensino entrando diariamente no ambiente familiar, acabando por não causar estranheza a sua existência. Surgem também como uma rotina, em que todos os dias ao aproximar-se o final do dia de aulas, a professora marca os TPC muitas vezes de forma atribulada e irrefletida.

Os professores continuam a marcar como TPC tarefas repetitivas e mecânicas que não estimulam o conhecimento, como por exemplo o registo e cópia da tabuada duas ou três vezes. Os TPC deveriam criar interesse pela descoberta, privilegiando a capacidade de resolver problemas de forma individual e autónoma levando os alunos também a pesquisar para satisfazer a sua curiosidade.

Os trabalhos de grupo foram sem dúvida a escolha ideal de TPC escolhida pelos alunos, sendo porém um tipo de TPC raramente atribuído por professores do 1ºCEB. Ao constituir uma atividade que promove a entreajuda e incentiva a pesquisa, considerada

um elemento essencial da aprendizagem, pode estimular a motivação dos alunos e contribuir dessa forma por um maior gosto e empenho na realização das tarefas.

Através da análise dos dados, os resultados indicam-nos que 33% dos alunos não tem qualquer ajuda na realização dos TPC. Registou-se que mais de metade dos alunos (67%) não prescindem de acompanhamento. Comparando com as respostas dadas pelos pais, os valores registados diferem bastante, porque 87% afirma ajudar os seus educandos. Os pais justificam que auxiliam os seus filhos, porque eles necessitam de apoio e para que se sintam acompanhados ou até mesmo para verificar se os TPC estão corretos. Através desta análise verifica-se que apenas um pai diz não ter capacidade para ajudar o seu educando. O auxílio na realização dos TPC é defendido por Araújo (2009, p.94) ao afirmar que “a relação escola-família é essencial, já que permite dar segurança à criança...”. O apoio às crianças por parte da família é importante, mas não se pode resumir apenas à ajuda nos TPC, é mais do que isso, é ouvir como correu o seu dia na escola, o que aprenderam, ouvirem as suas dúvidas, dar apoio emocional para que ultrapassem as suas angústias e medos (Villas-Boas, 2002).

Estudos efetuados por Epstein (2001) indicam que os pais com um nível instrutivo superior têm um envolvimento maior na vida escolar, isto porque se sentem mais preparados mantendo as expectativas muito elevadas para o futuro dos filhos, contribuindo para que tenham um melhor aproveitamento escolar. No presente trabalho, envolvendo uma turma de um meio urbano, com pais relativamente novos e com nível educacional globalmente elevado, verificou-se um acompanhamento estreito dos seus filhos na realização dos TPC.

A grande maioria dos alunos afirma que mesmo com as aulas e com a realização dos TPC ainda lhes sobra tempo para realizar outras atividades. A natação/piscina e o futebol são as atividades que prevalecem nas suas escolhas. Este tempo que os alunos dizem ter livre após os TPC, é despendido em atividades na sua maioria impostas pelos pais, onde o brincar, referido apenas por dois alunos, parece ser desvalorizado.

Relativamente aos motivos de existirem TPC, os alunos são da opinião que servem para aprenderem mais, para tirarem boas notas e passarem de ano, o que está em linha

com a perspectiva de que a principal razão para a existência dos TPC é a consolidação das aprendizagens (Araújo, 2009).

Foi resposta unânime que a professora da turma em questão corrige os TPC, porém, tal como descrito na literatura, nem todos os professores o fazem, o que poderá condicionar o seu potencial para a aprendizagem dos alunos. No que diz respeito à quantidade de TPC estes realizam-nos 5 dias por semana ocupando a maior parte das vezes uma hora ou mais. Apesar de serem da opinião que os realizam rapidamente, esta hora, somada a todas as outras horas dedicadas ao estudo, resulta numa carga de trabalho escolar pesada para uma criança do 2º ano ou até do 1ºCEB.

Apesar destes dados, quer a revisão da literatura, quer os resultados globais do presente estudo, orientam para a conclusão de que os TPC podem trazer vantagens para a aprendizagem dos alunos. No entanto, importa que sejam solicitados às crianças “com peso e medida”, não excedendo os trinta minutos diários e não sendo obrigatório realizá-los todos os dias. Refira-se que as recomendações da entidade Norte-Americana, National Parent Teacher Association (National PTA, 2015), que estão alinhadas com as propostas de Cooper, (2006), para o tempo a despender com a realização dos TPC, são as seguintes: 10-20 minutos por dia, no 1º ano do 1º CEB, e um adicional de 10 minutos por nível de ensino posterior (por exemplo, 20 minutos para o 2º ano do 1º CEB, e 120 minutos para o 12º ano). Ainda de acordo com a National PTA, estudantes do ensino secundário podem, por vezes, ter necessidade de gastar mais tempo, dependendo das disciplinas que frequentam.

No geral, apesar dos alunos não gostarem de realizar os TPC, fazem-nos por ser algo já natural e para obterem reconhecimento por parte do professor. Os TPC exigem grande esforço por parte dos alunos, porque serão entregues e avaliados. As habilitações literárias dos pais em questão parecem constituir um fator positivo para as aprendizagens dos seus educandos, porque é esperado uma resposta mais eficaz às dificuldades expostas pelos seus filhos, e o facto do aluno estar num contexto familiar, levará a uma maior abertura para a exposição de dúvidas que lhe tenha surgido, e que o aluno tenha tido receio em questionar num contexto sala de aula.

A razão da existência dos TPC surge como consolidação das aprendizagens, através de tarefas já realizadas nas aulas e muitas vezes de repetição, sendo questionável o interesse e curiosidade pelo conhecimento que fomentam. Os TPC deveriam ir mais longe de que uma simples consolidação. Os TPC deveriam incentivar o aluno a pesquisar adquirindo outros conhecimentos e suscitar maior interesse por novas aprendizagens. É fundamental que desde cedo seja despertado o desejo de querer saber mais, e todo este processo levará a que o aluno se torne mais autónomo. Muitas vezes culpam-se os alunos por não terem gosto pela aprendizagem, mas a prática dos professores não os confronta com situações que vão de encontro ao desenvolvimento dessas atitudes e capacidades.

Relativamente às limitações encontradas no âmbito da realização do presente estudo, a maior foi sem dúvida a escassez de tempo, não o tempo da elaboração do relatório, mas sim o tempo disponível no contexto de intervenção e para as decisões que foram tomadas no início da PES II. O facto de não se saber a área que seria atribuída e qual o tema, fez com que não se pudesse pensar refletidamente, nem ler o suficiente sobre o assunto de antemão. Neste momento, reconhece-se que o estudo poderia incluir outros aspetos muito pertinentes para o aprofundamento do tema, tais como a recolha da opinião dos professores e a análise dos cadernos com os TPC dos alunos. Também devido à falta de tempo o grupo de participantes foi reduzido. Por último, considera-se que seria interessante alargar este estudo aos restantes níveis de ensino, analisando as mudanças nos TPC ocorridas ao longo de todo o percurso escolar e o impacto sobre o rendimento escolar, refletindo-se, ainda, sobre dados comparáveis, resultantes de investigação desenvolvida noutros países.

Parte III - REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA SUPERVISIONADA (PESI e PESII)

A formação inicial de professores acontece em contexto de sala de aula com extensão para um local externo onde, pela primeira vez, vamos colocar em prática aquilo que nos foi ensinado. Os conhecimentos pedagógicos que nos são veiculados têm na nossa Prática de Ensino Supervisionada o seu contacto com a realidade. A formação inicial é, de facto, um momento crucial enquanto futuros docentes.

“A formação inicial determina grande parte das aquisições de competências profissionais, constituindo-se como uma passagem, onde os formados sentem os primeiros contactos com o ensino, já como professores (na prática pedagógica - «estágio») onde se requer que reforcem a vertente profissional para o necessário exercício profissional” (Mesquita, 2013, p.15).

O grande objetivo do sistema de formação de professores é contribuir para uma melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos. Esta melhoria deve provir da contínua formação pessoal ao longo da vida, para que possam atuar sempre com uma atitude reflexiva e investigativa, enquanto professores da mudança, capazes de gerir uma escola autónoma (Campos, 2002 citado por Mesquita, 2013). O mesmo autor define professor como:

“profissional cujo conhecimento específico da profissão encontra na investigação uma das suas referências, que constrói as suas práticas de modo adequado à especificidade de cada contexto e à singularidade de cada situação (professor como problema solver), que reflete sobre a sua prática apoiando-se na investigação e que participa em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Campos, 2003, p.73).

Porém, não existe um modelo único de bom professor, cada professor tem uma personalidade única e deve ser um facilitador criando condições que conduzam os alunos às aprendizagens. Para que estes o consigam, o professor deve conhecer os seus alunos como «indivíduos» (Marcelo Garcia, 1999 citado por Mesquita, 2013).

Educação não é processo simples, mas um processo bastante complexo. O professor deve estar apto a ensinar, a socializar com crianças e em constante procura contínua de estratégias de modo a promover um ensino mais eficiente. O professor deve ser inovador, dinâmico e muito comunicativo. Ensinar é o principal objetivo, mas educar também é fundamental.

Como professora estagiária deparei-me com um conjunto de experiências que reforçou a minha ação profissional no futuro. Ao longo desta viagem desenvolvi e adquiri competências e fui formando uma imagem do que é ser-se profissional.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada I e II, em que a PES I correspondeu ao contexto Pré-escolar e a PES II ao 1º Ciclo do Ensino Básico, tive a oportunidade de observar vários educadores e professores. Esta observação abriu caminho a uma reflexão pessoal sobre o modelo de professor/educador que anseio ser futuramente. Não pretendo imitar aqueles que vi, mas sim retirar de cada um o seu melhor. Esta perceção que adquiri está em desacordo com Alarcão & Tavares (2003), uma vez que estes autores referem que o professor-estagiário limita-se a imitar o modelo ou a demonstrar o domínio do que aprendeu.

Tratando-se de um mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico pude contactar com estas duas realidades. Munidos dos conceitos teóricos apreendidos ao longo destes últimos anos passamos então à prática, que segundo Dewey tem dois objetivos, “a) concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real; e b) permitir que os professores desenvolvem as “ferramentas” necessárias à execução da sua profissão” (Dewey, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 19). A realização da prática de ensino supervisionada permitiu-nos alcançar estes objetivos, pois verificamos *in loco* a aplicabilidade da teoria.

Este meu percurso iniciou-se assim com um grupo heterogéneo de crianças da etapa pré-escolar, com as quais aprendi e cresci, mas mais importante, vi crescer e evoluir. A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família (Vasconcelos, 1997). Desta forma o educador assume “quase” um papel de pai ou mãe, existindo efetivamente uma grande

proximidade criança-educador. Este aspeto, bem como a expressividade das crianças e a sua espontaneidade em demonstrar afetos, foi, sem dúvida, um dos que mais me marcou neste percurso. Era gratificante começar o dia com “professora gosto muito de ti”, sendo que muitas vezes isto era feito sem que a criança sequer conseguisse pronunciar corretamente as palavras, dando ainda mais doçura ao momento. Muita gente vê o pré-escolar como um momento em que as crianças passam o tempo a brincar. É verdade que brincam, mas nesta faixa etária o brincar é importante, “é um aprender brincando” através do qual as crianças imitam a sociedade recorrendo “ao faz de conta”. Se o brincar é característico desta faixa etária, porque não utilizar essa mais-valia para os motivar a conhecer outras realidades? É através do brincar que se tornam cidadãos civilizados, tendo que partilhar, obedecer a regras, aceitar a opinião dos seus colegas, respeitá-los, conhecer outras culturas e tradições. Estas são as orientações curriculares do pré-escolar que apontam como um dos objetivos “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (Vasconcelos, 1997).

Foi sem dúvida uma fase gratificante para mim enquanto futura educadora. É aqui que se constroem os alicerces de uma criança tornando-os cidadãos e em que o “despertar a curiosidade e o espírito crítico” deve ser trabalhado para que futuramente sejam cidadãos e alunos exemplares.

Foi também uma fase que exigiu muito de mim, pois tive que me concentrar em inúmeras coisas, adaptar-me a um novo ritmo, a um novo contexto e estas adaptações em simultâneo tornam-se mais complicadas tendo em conta a nossa inexperiência neste campo. O maior entrave que encontrei nesta fase foi o planear:

“Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Vasconcelos, 1997).

Quando me refiro às dificuldades em planear, não me refiro à articulação de conteúdos, nem aos imprevistos que aconteciam constantemente, mas sim à adaptação dos mesmos conteúdos às várias faixas etárias presentes na turma/grupo. Um dos aspetos que também me fez sentir insegura neste percurso foi o facto da primeira regência ser observada por um orientador (professor da ESE). Na realidade, já conhecia o grupo através das observações mas, os alunos não estavam habituados a verem-me como professora e consciente ou inconscientemente testam-nos para saberem qual é o nosso limite, deixando-nos numa posição desconfortável, uma vez que estávamos a ser observados/avaliados.

O aspeto sociocultural interfere mais do que habitualmente se crê (Santos, 1977, p. 14). Desta forma, o período para as observações do contexto foi fundamental para o planeamento, permitindo compreender o funcionamento da escola, conhecer o ambiente em sala de aula, qual a maneira de trabalhar da educadora titular, quais as interações existentes entre educadora-aluno e aluno-aluno, qual a relação entre o pessoal docente e não docente e ainda conhecer o ambiente sociocultural e económico em que se encontrava inserida.

A segunda parte desta minha viagem, enquanto futura professora e educadora, diz respeito ao 1º ciclo do ensino básico, em que me foi atribuída uma turma de segundo ano. Uma turma que se encontrava ainda na transição do primeiro ano, uma turma ainda muito infantil (típico da idade) e que precisava de afeto. Inicialmente não encarava o ensino do 1º ciclo do ensino básico como a minha preferência ou que o fosse ver desta forma, mas ao longo das observações e implementações, a minha opinião foi mudando e fui descobrindo uma nova paixão. Ser professora é algo gratificante, satisfazer a curiosidade dos alunos/crianças, contribuir para a sua formação, vê-los evoluir é a melhor prenda que podemos receber.

O professor é um condutor de aprendizagens, um criador de novas experiências enriquecedoras, é estar em permanente reflexão e busca por novas estratégias para guiar o aluno a querer saber mais e mais. Ele deve transmitir conhecimentos mas também incluir métodos, instrumentos de trabalho e alguns valores fundamentais, como o respeito pelo outro.

As observações foram importantes no planeamento, na escolha de estratégias adotadas, pois com as observações pude reparar que existia um “líder” entre os alunos e quais os alunos que entravam na brincadeira do “líder”. Assim sendo não quis nem poderia reprimir o líder mas sim trazê-lo para o meu lado, motivá-lo, levá-lo a que ele próprio quisesse estar atento e participar, mantendo assim o controlo da turma. Tal estratégia não seria tão bem sucedida sem a observação atenta da turma que deu lugar à ponderação de estratégias de sucesso.

Um dos aspetos que me fui apercebendo ao longo das implementações é que um professor deve ser flexível, não ter um caráter “ditador”, afastando-nos assim do modelo tradicional em que a rigidez prevalecia, onde o professor era frio, fechado, não aceitava a opinião dos alunos. Não poderia de todo, não ouvir a opinião dos alunos, pois com eles aprendi e muito. Ouvindo a opinião dos alunos pude ir de encontro às suas necessidades, facto que é sustentado por Elza Mesquita que refere que “aqueles que desprezam a opinião dos alunos e se impõem, que realizam um trabalho totalmente desinteressante, sem qualquer tipo de abertura, não podem ser considerados profissionais competentes” (Mesquita, 2013, p. 93). Na mesma linha da imposição da opinião, surge o castigo como forma pouco motivadora de trabalho. Um professor nunca irá cativar um aluno através do castigo, o castigo é uma afirmação de poder, que nunca será bem recebido por parte de ninguém.

Um professor deve criar um clima de cumplicidade, de segurança, e de afetos. Um professor por vezes deve ser mais que um professor, deve ser um amigo, conselheiro, mãe, pai, psicólogo e “tratar” da parte sentimental dos alunos que por vezes sofrem em silêncio. Este aspeto é cada vez mais importante pelo facto de os alunos passarem cada vez mais tempo na escola, de existirem cada vez mais famílias destruturadas, ou até mesmo terem pais a trabalhar no estrangeiro. Estes problemas, que faziam parte desta turma, “tocaram-me” muito, pois ver uma criança a chorar destroça qualquer um, ainda mais por estes motivos. Na minha opinião a relação que foi criada entre mim e os alunos deu-lhes abertura para desabafarem sobre o assunto. Não sei, por um lado, se era bom para mim saber de tudo isto, pois sentia-me impotente, mas por outro lado, se o

desabafar foi importante e reconfortante para a criança penso que foi um ponto positivo nesta minha formação.

Durante a PES II fui-me apercebendo que o questionamento tem um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem. Assim sendo, passou a ser prática recorrente, principalmente a matemática, pois estimulava os alunos a apresentar a sua explicação para o resultado conseguido, bem como permitia aos seus colegas conhecerem diferentes raciocínios para o atingir do mesmo fim.

Ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida. Assim sendo, a cada dia fui modificando a minha estratégia pedagógica para ir de encontro às necessidades dos alunos, sempre com vista na sua motivação e na qualidade das suas aprendizagens. Mediante o reconhecimento do potencial das novas tecnologias em relação aos referidos aspetos, recursos como o PowerPoint, jogos, vídeos e músicas passaram a fazer parte do dia-a-dia dos alunos. O recurso a materiais manipuláveis também foi uma mais-valia, pois nestas idades as crianças precisam de ver, de ter as coisas para que mais tarde os ajudem a começar a formar uma imagem mental. Todos estes aspetos levavam a que a criança/aluno participasse sem qualquer contestação e com entusiasmo. Com isto, quis afastar-me do modelo de professores que me educaram nessa fase, caracterizado por um “despejar” de conteúdos que são recebidos passivamente pelos alunos. Um professor deve ser um mediador no processo de construção do conhecimento e no desenvolvimento de capacidades e competências que contribuam para uma sociedade capaz de refletir. Cabe aos professores e a nós, futuros professores, colocarmo-nos como ponte entre o aluno e o conhecimento, ser um fio condutor.

A oportunidade de lecionar no pré-escolar e no 1ºciclo foi muito gratificante e ao mesmo tempo vivida com um certo medo, não de algum dia ser educador/professor, mas por ter assumido pela primeira vez uma turma. Um misto de sensações, estranho, mas agradável.

Em suma, foi longa esta minha viagem, mas aprender a ser educador/professor é assim mesmo, uma viagem longa repleta de desafios e muitas emoções. Esta teve

algumas pedras pelo caminho e muitas foram as batalhas que tive de travar. Fazendo o balanço de todas as considerações, foram apenas pequenos detalhes para atingir um grande objetivo, conhecer o mundo profissional que nos espera, aprender e aprender a ensinar, olhando “para cada criança como uma pessoa única, traçando objetivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para atingir os objetivos” (Papalia, Olds e Feldman, 2011, p.31).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, M. (1996). *Pais, professores e psicólogos. Coleção psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora, LDA.

Araújo, M. J. (2006). *Crianças sentadas! - Os trabalhos de casa no ATL*. Porto: Legis Editora.

Araújo, M. J. (2009). *Crianças Ocupadas - Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Estoril: Prime Books.

Balancho, A. S. (1987). *A criatividade no ensino de português*. Lisboa: Texto Editora.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cooper, H., & Valentine, J. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143-153.

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *The Journal of Experimental Education*, 69, 181-190.

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? *Review of Educational Research*, 76, 1-62.

Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educationl Resercher*, 25, 27-30.

Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100, 529-548.

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Cruz, E. (29 de agosto de 2013). O que ganham (e perdem) os alunos com os trabalhos de casa? *Jornal de Leiria*, 4-6.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westviw Press.

Ginot, H. (1973). *O professor e a criança*. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A.

Hallam, S. (2004). Pupils' perspectives on homework. *The Guardian*.

Hoz, J. (1985). *Investigacion Educativa: Dicionário da Educação*. Madrid: Edicones Anaya, S.A.

Ifiazoglu, A., & Hong, E. (2012). Relationships of Homework Motivation and Preferences to Homework Achievement and Attitudes in Turkish Students. *Journal of Research in Childhood Education*, 26, 57–72.

Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Journal of Psychology and Education*, 21, 376-386.

Kiewra, K., Kauffam, D. F., Hart, k., Scoular, J., Brown, M., Keller, G., & Tyler, B. (2009). What Parents, Researchers, and the Popular Press Have to Say About Homework. *scholarlypartnershipsedu*, 4, 93-107.

Leiria, I. (21 de novembro de 2004). As crianças levam demasiados trabalhos para casa? *Jornal Público*, 2-3.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa - fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.

Lopes, H. (março de 2012). Deixem brincar as crianças. *Tempo Livre*, 235, pp. 16-21.

Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor - Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

OCDE. (2012). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. PISA: OECD Publishing.

OCDE. (2012). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful?: Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. PISA: OECD Publishing.

OCDE. (2014). Does homework perpetuate inequities in education? *PISA in Focus*, 46.

Paik, H. J. (2000). Effective educational practices. *International of education. Educational practices series 3*, p. 9.

Papalia, D. E., Feldman, R., & Martone, G. (2011). *Experience Human Development*. Hardcover.

Perrenout, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho*. Porto: Porto Editora.

Pinho, M. A. (2013). *TPC: Estratégia Modelo ou Método Pesadelo?*

Quivy, R., & Campenhout, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebelo, J. A., & Correia, O. N. (1999). *O sentido dos deveres de casa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, LDA.

Rosário, P. S., Baldaque, M., Mourão, R., Nuñez, J. C., González-Piñeda, J. A., Valle, A., & Joly, M. C. (1 de janeiro/junho de 2008). Trabalho de casa, auto-eficácia e rendimento em Matemática. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12, pp. 23-35.

Rudam, N. P. (2014). A review of homework literature as a precursor to practitioner-led doctoral research in a primary school. *Research in Education*, 91, 12-29.

Santos, A., & Balancho, M. (1987). *A criatividade no ensino de português*. Lisboa: Texto Editora.

Santos, H. (1977). *Piaget na prática pedagógica*. Lisboa: Editorial SEMENTE.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.

Stake, R. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tam, V. C., & Chan, R. M. (2011). Homework involvement and functions: perceptions of Hong Kong Chinese primary school students and parents. 37, 569-580.

Teixeira, A. (12 de outubro de 2012). Faz sentido acabar com os TPC? *Jornal Expresso*, 5-6.

Tukman, B. (2005). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Turanlı, A. S. (2009). Students' and Parents' Perceptions about Homework. *Education and Science*, 34, 63-71.

Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso. *Revista da ESE*, 5, 171-202.

Vasconcelos, T. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Villas-Boas, M. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade - Trabalho de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Ministério da Educação.

Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004). *Parental Involvement in Homework A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.

ANEXOS

Anexo I - Autorização

Exmo. Sr. Encarregado de Educação.

Sou professora estagiária e estou a fazer Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

No âmbito do relatório final de mestrado irá ser realizado um estudo que tem por objetivo analisar as opiniões dos alunos e seus Encarregados de Educação relativamente aos TPC - Trabalhos para Casa. Para o seu desenvolvimento será necessário a sua colaboração através do preenchimento de um brevíssimo questionário. As opiniões dos alunos serão recolhidas da mesma forma durante a atividade letiva habitual.

Este estudo será realizado com os alunos da turma do 2º E da Escola EB1 de Monserrate, tendo já sido autorizado pela professora cooperante responsável pela turma. Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho para o referido fim, estando garantida a sua confidencialidade e o anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Para o efeito, solicito a sua autorização para a participação do seu educando no referido estudo. Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Professora,

A Professora estagiária,

Autorização

Eu, _____ encarregado de educação do/a _____
_____ (colocar X na opção pretendida)

☐ Autorizo o preenchimento do inquérito

☐ Não autorizo o preenchimento do inquérito

(O Encarregado de Educação)

Anexo II – Questionário realizado aos alunos

Inquérito – Os Trabalhos Para Casa no 1º Ciclo do Ensino Básico

Estudo sobre as opiniões das díades encarregado de educação-criança acerca dos *TPC - Trabalhos Para Casa* no 1º Ciclo do Ensino Básico

Idade: _____ anos

Nome: _____

1. Que tipo de Trabalhos Para Casa (TPC) a tua professora te manda fazer?

- ☐ Cópias
- ☐ Cálculos
- ☐ Fichas
- ☐ Pesquisa (livros, enciclopédias, internet...)
- ☐ Leitura
- ☐ Outros: _____

2. Quais são aqueles que gostas mais de fazer? Porquê?

3. Que outros Trabalhos Para Casa gostavas que a tua professora te pedisse para fazeres?

- ☐ Inquéritos à tua família;
- ☐ Trabalho em grupo
- ☐ Ilustração de um texto
- ☐ Outros: _____

4. Aproximadamente quantos dias por semana levas Trabalhos Para Casa?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

5. Achas que demoras muito tempo a fazer os Trabalhos Para Casa?

Sim ☐ Não ☐

Porquê? _____

6. Alguém te ajuda a fazer os Trabalhos Para Casa?

Sim ☐ Não ☐

Quem? _____

7. Em que altura do dia?

Antes do jantar ☐ Depois do jantar ☐

8. Achas que consegues fazer os Trabalhos de Casa bem e sozinho?

Sim ☐ Não ☐

9. Na tua opinião porque é que o professor te pede para realizares Trabalhos Para Casa?

10. Achas que os Trabalhos para Casa são importantes para teres melhores resultados nos testes de avaliação?

Sim ☐ Não ☐

11. Gostas de fazer os Trabalhos para Casa

Sim ☐ Não ☐

Porquê? _____

12. A tua professora corrige os Trabalhos para Casa?

Sim ☐ Não ☐

13. Quando corrige os Trabalhos para Casa na aula a professora explica-te os erros e ajuda-te a melhorar?

Sim ☐ Não ☐

14. Participas nas Aulas de Enriquecimento Curricular (AEC'S)?

Sim ☐ Não ☐

15. Tens tempos livres para fazer outras atividades?

Sim ☐ Não ☐

Quais? _____

16. Quantas dias por semana praticas essa atividade?

1 vez por semana ☐ 2 vezes por semana ☐ mais que duas vezes por semana ☐

Obrigada pela colaboração 😊

Anexo III – Inquérito realizado aos Encarregados de Educação

Inquérito – Os Trabalhos Para Casa no 1º Ciclo do Ensino Básico

Estudo sobre as opiniões das diades encarregado de educação-criança acerca dos TPC - *Trabalhos Para Casa* no 1º Ciclo do Ensino Básico

Sexo: ☐ F ☐ M

Idade: _____ anos

Habilitações Literárias:

☐ Sem ensino

☐ 3º Ciclo

☐ Mestrado

☐ 1º Ciclo

☐ Secundário/Pós secundário

☐ Doutoramento

☐ 2º Ciclo

☐ Licenciatura/Bacharelato

1. Na sua Opinião, os TPC auxiliam a aprendizagem das crianças do 1º Ciclo?

☐ Sim

☐ Não

Porquê? _____

2. A quantidade de TPC que o seu educando(a) leva é muito elevada?

☐ Sim

☐ Não

Se respondeu sim diga porquê? _____

3. Aproximadamente quantos dias por semana o seu educando(a) leva TPC?

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

4. Quanto tempo aproximadamente, o seu educando(a) dedica à realização dos TPC?

☐ 15 min

☐ 30 min

☐ 45 min

☐ 1h

☐ 1h15

☐ 1h30

☐ 1h45

☐ 2h

5. Indique 2 ou 3 tipos de TPC que o seu educando(a) leva com mais regularidade?

☐ Cópias

☐ Cálculos

- ☐ Fichas
- ☐ Pesquisa (livros, enciclopédias, internet...)
- ☐ Leitura
- ☐ Outros: _____

6. Auxilia o seu educando(a) na resolução dos TPC?

☐ Sim ☐ Não

Porquê? _____

7. Considera que a quantidade de TPC prejudica as atividades em família?

☐ Sim ☐ Não

Se respondeu sim, em que aspetos? _____

8. Com a resolução dos TPC, o seu educando(a) fica com pouco tempo disponível para atividades de lazer, criativas, desportivas, culturais?

☐ Sim ☐ Não

9. Na sua opinião apenas os alunos que fazem os TPC serão bons alunos?

☐ Sim ☐ Não

Porquê? _____

10. Concorda com os TPC?

☐ Sim Não ☐

Porquê? _____

Obrigado pela sua colaboração